



# Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal<sup>1</sup>

Marilia Pontes Sposito

**RESUMO - Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal<sup>2</sup>.** O artigo examina as interações entre as formas de educação não-escolar e a educação escolar destinada a jovens pobres no Brasil. São analisadas as concepções que estruturam os programas e projetos educativos destinados a jovens pobres, marcando um modelo contemporâneo de ação pública para a juventude no Brasil.

Palavras-chave: **Jovens. Políticas Públicas. Educação Não-escolar**

**ABSTRACT - Youth and Education: interactions between formal and non-formal education.** The article analyzes the interactions between school and non-school education directed to underprivileged young people in Brazil. The author examines the conceptions that structure education programs and projects designed to poor young people, which characterize a contemporary model of public action for youth in Brazil.

Keywords: **Youth. Public Policy. Non-formal Education.**

As relações entre *Educação e Juventude* podem ser analisadas a partir de diversos ângulos. O tratamento dado neste artigo decorre dos resultados de um projeto de pesquisa recentemente concluído que examinou iniciativas públicas destinadas a jovens, empreendidas por prefeituras de 74 cidades brasileiras de regiões metropolitanas<sup>3</sup>. O objetivo fundamental consistiu na análise dessas ações a partir do modo como seus idealizadores percebiam a condição juvenil, isto é, interessava saber como essas iniciativas acabam por compor o processo de construção das representações sociais em torno da idéia de juventude na sociedade brasileira<sup>4</sup>. Foi intenção, também, investigar como as propostas interagem com os próprios jovens, destinatários dessas ações.

Neste momento, apresento um inventário de questões que possa, eventualmente, ampliar a análise das relações entre aquilo que denominamos como a educação escolar dos jovens, sobretudo aqueles oriundos dos segmentos empobrecidos da sociedade brasileira, e a educação não-escolar destinada a esses segmentos. Essas interações têm se concretizado em programas educativos oferecidos principalmente pelo poder público em parceria com organismos da sociedade civil.

As dimensões – escolar e não-escolar – precisam ser analisadas não como duas unidades estanques, como é praxe na reflexão sobre jovens: ora é discutida a escola, ora são analisados os programas educativos; ora discute-se a educação escolar, ora é examinada a educação considerada, classicamente, como a educação não-formal, muitas vezes em oposição ao sistema escolar. Busco, assim, por meio da interação no plano analítico dessas duas esferas, a proposta de temas que demandam posterior aprofundamento e novas investigações. Assumo, assim, a perspectiva de análise empreendida por Manuela du Bois Reymond que afirma: “A reflexão sobre a educação não formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes à educação não-formal afetarão no longo prazo a educação formal”, ou seja, as duas modalidades de oferta educativa de algum modo estão em processo de interação mesmo que ações muitas vezes privilegiem apenas um dos pólos (Reymond, 2003, p. 2).

Um primeiro tema remete à onda de expansão da escolaridade iniciada nos anos 1990 e intensificada no início do novo século no Brasil. Essa expansão desdobrou-se em vários níveis: extensão do ensino fundamental, crescimento rápido das matrículas no ensino médio e superior. Esse quadro indica um novo patamar no processo de reprodução das desigualdades sociais do país. Um importante sociólogo e filósofo, Henri Lefebvre, inspirado em Marx, afirmava que a reprodução das relações sociais não é apenas repetição – reprodução – mas produção de novas contradições e, portanto, produção de novas relações (Lefebvre, 1973). No âmbito da dinâmica social, os mecanismos de reprodução das relações sociais fazem aparecer novas formas de reprodução das desigualdades, mas, também, novas possibilidades de superação dessas mesmas desigualdades. Desse modo, seria preciso situar a expan-

são da escolaridade, sobretudo do sistema público, a partir desses novos patamares extremamente complexos, tanto no campo da análise como no âmbito propositivo da ação política.

Um estudo recente realizado por Mônica Peregrino (2006) trata da expansão da escolaridade nos últimos anos a partir do estudo de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Ao recobrir os últimos trinta anos de funcionamento dessa unidade, a autora cunha uma importante expressão para compreender o movimento de abertura de novas oportunidades escolares: a expansão degradada (Peregrino, 2006). Não se pode compreender esse processo a partir da idéia da “perda de qualidade”, porque essa expressão supõe que a escola foi boa um dia para todos, incluindo os mais pobres. Para a população que recentemente conseguiu o acesso à escola, não há termos de comparação em relação a um passado em que esse direito não existia. Como poderia ter sido melhor uma instituição inexistente? É tarefa destinada ao fracasso comparar períodos históricos que marcam públicos usuários diversos do sistema público de ensino, com possibilidades de acesso extremamente desiguais.

A perda de qualidade se refere àqueles segmentos que já tinham acesso à escola pública conforme análise de Beisiegel (Beisiegel, 2006). Para os novos usuários trata-se de uma expansão importante, mas que se dá em condições degradadas. Por essas razões, a discussão sobre a qualidade do ensino não é estritamente técnica ou pedagógica, envolvendo, sim, dimensões políticas que nos remetem às diversas formas como as classes sociais têm acesso aos denominados direitos sociais. A PNAD/IBGE – Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares – oferece dados importantes. Em 2004 apenas 3% das crianças entre 7 e 17 anos não freqüentavam escola; 18% não freqüentavam entre 15 e 17 anos. Outros levantamentos indicam que em torno de 60% da população entre 15 e 24 anos estão na escola<sup>5</sup>. Apesar das alterações quantitativas, o sistema escolar está ainda muito distante da população jovem. Parcela significativa ainda não tem possibilidades efetivas de acesso ou de permanência em função das condições precárias de vida. Por outro lado, a própria expansão produz novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública).

Essa mesma escola que se faz presente para muitos jovens convive com o mundo do trabalho que também marca a vida da maioria dos segmentos juvenis no Brasil<sup>6</sup>. A pesquisa realizada pelo Instituto da Cidadania em 2003 teve caráter nacional, compreendendo jovens de várias regiões brasileiras, cidades pequenas e capitais, zona rural, zona urbana, entre outras variáveis consideradas. Os resultados indicaram que os jovens, apesar da expansão do sistema escolar, estão muito mais próximos do mundo do trabalho do que das

instituições educativas. Estudavam no momento de realização do trabalho de campo cerca de 60% dos entrevistados, mas 75% já estavam na esfera do trabalho: ocupados, em busca de emprego ou desempregados (Guimarães, 2005; Sposito, 2005). Esses dados são ainda mais fortemente reiterados quando se trata da expansão da escola em áreas rurais do país, pois a concomitância escola e trabalho se impõe de modo praticamente determinante para a maioria dos jovens.

Apesar de ter ocorrido na faixa etária entre 15 e 17 anos uma diminuição da atividade ocupacional em relação à existente há 10 anos, existe significativo contingente de adolescentes de 15 a 17 anos que convivem com a experiência precoce de trabalho de modo simultâneo à escola<sup>7</sup>.

Assim, torna-se muito difícil no Brasil analisar a escolaridade de modo fragmentado, isolando-a de outros mecanismos perversos de reprodução de desigualdade situados na esfera do trabalho. Essa última dimensão, o trabalho, nos anuncia antigas e cruciais questões que não serão examinadas neste momento, tais como: tipo de atividade, condições de ocupação para adolescentes, legislação, políticas públicas de formação e inserção, entre outras.

Um dado importante para a reflexão incide sobre a expansão recente do ensino médio, que se torna cada vez mais caldeirão de tensões, bastante elucidativa das novas contradições e desigualdades que decorrem da ampliação das oportunidades de acesso à escola. Uma das tensões emergente reside no tema da identidade. Qual é a identidade desse nível da escolaridade que hoje integra a educação básica? Tradicionalmente, o antigo ensino secundário foi projetado para a formação das elites e, portanto, teve como meta a preparação para o acesso à universidade. Por essas razões, o ensino profissional de qualidade e público é muito pouco disseminado. Ao se estender a segmentos mais heterogêneos da população, o ensino médio não pode ser pensado apenas como um degrau preparatório para o ensino superior, ou seja, como ensino propedêutico.

Imprensa e organismos públicos têm divulgado, nos últimos anos, vários índices que permitem aferir a precariedade do ensino médio público. Um brevíssimo diagnóstico pode ser observado em documento produzido por Ação Educativa:

Dados do Governo Federal expressam o tamanho do problema. Nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2006, em uma escala de 0 a 100, a média nacional dos alunos foi de apenas 36,9 pontos; menor do que a verificada em 2005, de 39 pontos. O pior desempenho foi verificado entre estudantes de escolas públicas, com média de 34,94; jovens de escolas particulares obtiveram média de 50,57. A evasão de jovens do Ensino Médio também é bastante expressiva. Quinze em cada 100 jovens matriculados nesse nível de ensino abandonaram os estudos em 2004, o que significa que 1,402 milhão de alunos deixou a escola num universo de 9,169 milhões de matrículas. É praticamente o dobro do registrado no Ensino Fundamental. No que diz respeito às habilidades básicas de leitura e escrita, os dados também não são animadores. Os resultados do

Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) demonstram uma diminuição no nível de aproveitamento dos jovens estudantes do último ano do Ensino Médio das escolas públicas. Entre 1995 e 2005, a média em Língua Portuguesa dos estudantes das redes municipais e estaduais diminuiu em 46 pontos; em Matemática a queda foi de 20,6 pontos (Corti et al., 2007, p 5).

Os diagnósticos que demonstram a recente expansão também indicam a presença de problemas estruturais graves, muitos deles derivados do tipo de proposta educativa que é oferecida à maioria dos jovens. Mas é preciso considerar a questão a partir de outros ângulos. Para a maioria dos segmentos juvenis de origem popular, a conclusão do ensino médio é uma grande vitória. Eles, certamente, integram a geração mais escolarizada da família, superaram seus pais em termos de anos de frequência à escola. Qualquer pesquisa qualitativa sobre esse segmento que busque conhecer os modos de vida ou de sua família encontra sinais visíveis da importância dessa conquista. Nas casas, é comum observar-se a foto do jovem no dia da entrega do diploma do ensino médio. Prática semelhante é verificada, atualmente, nas classes médias, cujos pais se orgulham de poder acompanhar a festa de conclusão do ensino superior de seus filhos, sendo também uma vitória do ponto de vista da família.

Essa vitória - ultrapassar a barreira do ensino médio - produz um vácuo. Não há perspectivas imediatas de continuidade dos estudos, pois, para a maioria, trata-se de um nível terminal de escolaridade. Inexiste, também, a garantia do trabalho. Os índices de desemprego juvenil são, significativamente, mais altos do que os da população adulta.

Se a experiência escolar desses novos alunos do ensino médio for investigada de modo mais profundo, será visível o contato com as múltiplas temporalidades por eles vividas no espaço de três anos. São tempos urgentes, porque são, para muitos jovens, os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer. O tempo escolar encerrado pode significar que se encerra, também, a possibilidade de ser jovem, para muitos (Sposito; Galvão, 2004).

Enfim, há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola. Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente (Sposito, 2005).

O outro aspecto da questão reside na crescente oferta para esses mesmos jovens de classes populares de formas de educação não-escolar; tradicionalmente consideradas como educação não-formal. A partir de matrizes conceituais e ideológicas diversificadas, são propostos caminhos educativos

para esses jovens, além da frequência à escola. Essas iniciativas foram fortemente valorizadas por organismos internacionais como UNICEF e UNESCO, dentre outras agências que têm por foco a infância e a juventude.

No Brasil, a educação não-formal já consolidou uma tradição que se iniciou no início da década de 1960 com os movimentos de educação ou de cultura popular. Naquele momento, os elementos ético-políticos das práticas eram mais fortes e visíveis, traduzidos muitas vezes na idéia da conscientização das massas populares. Mas, na contemporaneidade, as propostas de educação não-formal, influenciadas em parte pelo debate europeu, incluem o reconhecimento das necessidades contínuas de educação, que vão além da escola, derivadas das grandes transformações do capitalismo nos últimos decênios. Neste âmbito são introduzidos os temas da informação e do conhecimento como variáveis fundantes dos mecanismos da sociabilidade e do poder na contemporaneidade (Reymond, 2003; Silva, 2006).

Há um conjunto de práticas envolvidas na idéia de educação não-formal. Adoto, provisoriamente, a designação ‘não-escolar’ porque muitas das propostas são fortemente estruturadas, com bases institucionais sólidas, distantes do que poderia ser consagrado tradicionalmente como o campo do não-formal<sup>8</sup>.

No entanto, no âmbito de uma heterogeneidade conceitual e empírica significativa, ocorre, ao menos por tradição, um traço comum: *a educação não-formal pressupõe a adesão voluntária do sujeito* (Reymond, 2003). Ela não é imposta e nem se constitui como obrigatoriedade, diferentemente da educação escolar. É importante considerar, também, que essa margem de escolha está relacionada ao momento do ciclo de vida. Na vida familiar, pais, de certo modo, negociam com seus filhos, por exemplo, as atividades extra-escolares, uma vez que, em geral, não se considera como suficiente apenas a educação escolar, esta sim obrigatória. Apesar do desejo dos pais de propor novas modalidades de educação – aprendizado de línguas, artes, esportes, entre outros – há sempre um espaço para a adesão do próprio sujeito, pois, sem um mínimo de concordância e aceitação, a proposta não se efetiva.

A educação não-formal, muitas vezes, é concebida como educação permanente, pois ocorre em vários momentos do ciclo de vida – juventude, idade adulta, terceira idade – e a defesa dessa continuidade decorre das características atuais da vida social. Mesmo sendo reconhecida como importante, sempre pressupõe uma busca do sujeito que considera relevante construir outros caminhos para a sua formação.

No Brasil, nos últimos dez anos, tem sido implementada certa concepção de políticas para jovens pobres, que desenha um modelo ou, quem sabe, um paradigma emergente sobre ações educativas para jovens pobres; não se trata, neste momento, de avaliar se esse modelo é bem sucedido ou não. As experiências locais são diversificadas, algumas bastante desastrosas outras positivas, mas, de qualquer modo, sempre sinalizam questões importantes. Contudo, trata-se de analisar seus pressupostos que conformam certos modelos ou paradigmas. O que poderia ser designado como um paradigma emer-

gente em torno de ações destinadas a jovens pobres em geral considerados em situação de risco ou de vulnerabilidade social?

Esse “novo paradigma” está assentado em um tripé que fundamenta uma série de programas públicos, tanto federais como municipais. Não me refiro às iniciativas que derivam de medidas socioeducativas previstas para jovens em conflito com a lei. Neste momento, analiso um conjunto de ações que tem como público-alvo jovens moradores de bairros populares, com famílias de baixa renda per capita. Essas ações contemplam projetos educativos que devem ser freqüentados de modo obrigatório pelos jovens usuários.

O primeiro elemento do tripé consiste na proposta de transferência de renda para esses jovens com um pequeno auxílio mensal. Um dos primeiros programas – “Agente Jovem” – a adotar o modelo, e talvez o mais difundido no Brasil até recentemente é de origem federal<sup>9</sup>. A iniciativa foi implantada no final dos anos 1990 sendo transformada há pouco tempo em uma das modalidades do programa federal destinado a jovens denominado Pró-Jovem Adolescente promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Social. Não obstante as variações, algumas reiteraões ocorrem, uma vez que esse modelo ultrapassou a experiência federal e atingiu, em muitos casos, iniciativas municipais. A transferência de renda permanece em algumas versões atuais, como é o caso do Pró-Jovem, mas em muitas iniciativas não é o jovem o destinatário e sim um membro da família, em geral a mãe. O segundo aspecto do tripé é a oferta de atividades educativas que os jovens usuários devem freqüentar de modo compulsório. A freqüência aparece como condição, inclusive, de recebimento do auxílio mensal. E em terceiro lugar, observa-se a exigência de contrapartida. Ela incide, em primeiro lugar, na obrigação de freqüência à escola. Outra face dessa contrapartida é a necessidade do engajamento desses jovens em atividades comunitárias.

A atividade voluntária dos jovens tem sido definida, durante os últimos dez anos, a partir de uma série de slogans<sup>10</sup> como, por exemplo, a defesa do “protagonismo juvenil”, do “empreendedorismo” juvenil ou, em termos mais contemporâneos, a proposta de que os jovens seriam “agentes estratégicos do desenvolvimento local”.

Enfim, esse tripé – renda, programas educativos e atividade comunitária – tem sido um fundamento de muitas iniciativas, compreendendo importante diversidade. Em geral, as prefeituras, quando adotam tais orientações, não são responsáveis pela execução. Ocorre o repasse de recursos para associações comunitárias, ONGs ou entidades religiosas que se responsabilizam pela implementação da proposta.

Em geral, essas atividades são diárias, no período oposto ao da escola e envolvem, sobretudo, adolescentes até 18 anos, embora existam programas que atingem aqueles que já são maiores de 18 anos, como foi o caso do *Programa Serviço Civil Voluntário* do Governo Federal e do programa *Bolsa-Trabalho* mantido pela Prefeitura municipal de São Paulo na gestão Marta Suplicy (2001-2004). Os usuários, em geral, permanecem, no máximo, um

ano, mas o tempo médio de permanência gira em torno de seis meses. Quase todos pressupõem um módulo de atividade denominado de “desenvolvimento da cidadania” e um módulo considerado como “facilitador da inserção profissional”, em geral limitado à “sondagem” de aptidões. Nessa etapa, a meta seria facilitar o ingresso do jovem no mundo do trabalho<sup>11</sup>.

Assim, é preciso reconhecer que, de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não-escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada. Soma-se, assim, uma proposta escolar precária com a participação obrigatória em programas educativos.

É importante considerar que a iniciativa local, no âmbito do município ou do bairro, pode recriar, re-significar desenhos e propostas a partir dos recursos obtidos por meio de convênios. Nessa transformação, práticas e experiências inovadoras podem ocorrer, mas gostaria de ressaltar, neste momento, outro aspecto que não incide, também, sobre a avaliação dessas ações. O crivo da análise se volta para o plano das concepções. No nível conceitual, delimita-se uma primeira questão: será esse, de fato, o modelo de políticas públicas a ser proposto para jovens de camadas populares na sociedade brasileira?

Mas temas decorrentes exigem uma reflexão mais detida. O primeiro aspecto incide sobre a relação entre a educação escolar e a educação não-escolar ou ‘não-formal’. Em geral, essas duas modalidades educativas ocorrem de modo totalmente paralelo; não há pontos de contato.

O programa educativo configura para o jovem outra jornada, além da jornada escolar cuja ponte de contato com a escola limita-se, muitas vezes, ao controle burocrático da sua frequência aos bancos escolares. Por outro lado, há, também, um desencontro de dupla-mão entre a escola e essas iniciativas: não se verifica, de modo geral, qualquer diálogo possível. As escolas praticamente desconhecem, rejeitam ou não desejam se abrir para iniciativas de educação fora de seus muros. Mas esses programas também mantêm uma forte distância do mundo escolar. As dificuldades de interação com a escola não são pequenas, algumas iniciativas esboçam tentativas muitas vezes infrutíferas, outras sequer colocam essa questão no seu horizonte. Com frequência, constroem um discurso crítico sobre as práticas escolares, mas, ao mesmo tempo, incentivam os jovens usuários ou exigem deles a frequência à escola. Enfim, esse é o primeiro aspecto a ser analisado: como superar um paralelismo que só penaliza os jovens?

O segundo aspecto decorre do primeiro. A disseminação de atividades educativas complementares à rede escolar cria, praticamente, uma rede paralela de educação não-escolar no país. Gradativamente, os jovens pobres são cada vez mais submetidos à ação intencional de duas redes educativas: escolar e não-escolar. Apesar de sua ampliação nos últimos dez anos, não temos, ainda, nenhum conjunto significativo de informações, de esforços ou de ações que possibilitem realizar um amplo balanço do que esta rede de ações educativas realmente tem oferecido aos jovens pobres.

Algumas avaliações pontuais declaram como fortes benefícios o desenvolvimento da auto-estima e a superação de certa timidez, que poderiam, eventualmente, resultar em melhorias das condições de permanência desses jovens na escola pública. Mas permanece uma questão intrincada: se há um processo de exclusão da escola que atinge fortemente os jovens pobres e se é exigido o retorno à mesma escola que exclui, seriam esses jovens candidatos potenciais a uma nova exclusão? Mas se for considerado que o próprio sujeito – alunos oriundos de camadas populares – é o principal responsável pelo abandono da escola, os efeitos desses programas seriam potencialmente benéficos. Nessa chave interpretativa, está suposto que apenas ao se alterar a auto-estima desses jovens, sua relação com os saberes escolares também se transformaria, embora a instituição escolar, por hipótese, permaneceria inalterada. O deslizamento interpretativo é evidente; tal ponto de vista tende a responsabilizar o próprio sujeito pelo fracasso escolar. Ações pontuais sobre sua auto-estima assegurariam um retorno à escola e sua adesão aos saberes escolares vigentes. Mesmo se for levado em conta esse tipo de argumento, é preciso considerar que o programa desaparece da vida dos usuários após seis meses, no máximo um ano de vigência relativizando seu potencial impacto<sup>12</sup>.

Para Dayrell, Leão e Reis, o programa educativo muitas vezes é uma reprodução da forma escolar, inspirando-se nas idéias de Bernard Lahire que trata da “pedagogização ou da escolarização do social” (Dayrell; Leão; Reis, 2007). Com frequência, o educativo é a mera reprodução das práticas escolares em contexto de precariedade. Geraldo Leão, que estudou um programa desse tipo na cidade de Belo Horizonte, designou esse conjunto de propostas como a pedagogia da precariedade (Leão, 2004).

Os espaços são pequenos, mal equipados, mal iluminados e o material pedagógico quase inexistente. O formato das atividades é muito semelhante às rotinas escolares com algumas diferenças: não há mecanismos avaliadores e o currículo é um pouco mais flexível. As atividades diárias são estruturadas em torno de conferências, leituras, discussões em grupo, ou seja, “mais do mesmo”. Em geral, os “educadores sociais” ou “animadores” ou “oficineiros” contam com poucos espaços de formação e apoio, sendo obrigados a improvisar e a planejar atividades em meio a recursos humanos e materiais escassos. É evidente a ocorrência de nuances nas experiências, mas aqui busco acentuar as semelhanças e o tipo de desenho que tende a se consolidar.

Assim, resumindo, poderíamos dizer que ocorre, simultaneamente, o paralelismo e a reprodução da forma escolar, mas há outras questões, dentre elas, a idéia de contrapartida obrigatória. A exigência de contrapartidas, ou condicionalidades, no processo de transferência de renda é em si mesma polêmica. Na discussão política e acadêmica sobre essa questão, não há unanimidade. Alguns defendem a proposta de uma renda mínima universal sem qualquer exigência de contrapartida; outros propõem apenas as contrapartidas efetivamente inclusivas como o acesso à escola e frequência aos serviços de saúde; outros ainda consideram que a contrapartida retiraria o caráter assistencial

da transferência de renda e impediria uma relação de dependência do beneficiário. Em outro artigo, examinei essa questão (Sposito; Corrochano, 2005), mas é bom evidenciar que há um intenso debate que reúne atores diversos, desde os anos 1970 com o advento da crise do Estado-Providência na Europa. No entanto, quando essa idéia é facilmente adotada no modelo de ação para os jovens pobres, causa estranheza, ao menos, a ausência de debate e o consenso rapidamente produzido em torno de sua necessidade.

Por outro lado, no desenho desses programas, a figura da contrapartida cria o paradoxo da “ação voluntária obrigatória”. Trata-se do dever do voluntariado para os jovens pobres. O discurso atual tem privilegiado a dimensão eventualmente educativa contida no trabalho voluntário que fomentaria a solidariedade social. Uma primeira questão surge: por que segmentos juvenis de outras classes sociais não estão contemplados no interior dessa idéia? Jovens de classes médias, usuários do sistema público de ensino profissional e universitário, não são alvo de qualquer proposta de contrapartida pelo acesso a serviços públicos educacionais – escolas profissionalizantes e universidades públicas – muito mais dispendiosos do que uma pequena bolsa mensal que remunera os usuários desses programas. Para esses segmentos não se pensa na “obrigatoriedade do trabalho voluntário”; trata-se de mais uma forma de penalização dos jovens pobres?

Em alguns documentos, inclusive de agências internacionais, há propostas para que os jovens atingidos pelos programas sejam responsáveis pela promoção do desenvolvimento local. Assim, esses jovens pobres precisam voltar a freqüentar a escola, devem participar obrigatoriamente de atividades educativas. São induzidos a serem responsáveis pelo desenvolvimento de suas comunidades, quando o Estado não foi capaz de ser responsável pelo efetivo desenvolvimento da região onde residem, não criou equipamentos, não ofereceu serviços de qualidade no domínio da educação, saúde, esporte, lazer, artes e transporte, entre outros. Ocorre, desse modo, uma retórica que, ao mesmo tempo, designa os jovens como “em situação de risco e vulnerabilizados” e “atores estratégicos do desenvolvimento local”, quando os atores estratégicos, de fato, seriam as políticas públicas, freqüentemente ausentes.

Para além da mera retórica, a realização local revela a face precária do discurso que recobre a meta: jovens varrendo jardins públicos semanalmente, cuidando de hortas comunitárias precárias, colaborando em campanhas de vacinação, ou seja, um conjunto de pequenas práticas distantes dos discursos que sustentam as propostas. Por outro lado, o efeito pode ser extremamente perverso ao se estimular um jovem a propor um projeto de intervenção que mais à frente não se realiza por falta de recursos e apoio. Pode ocorrer que esse mesmo jovem sinta-se responsável pelo fracasso de um projeto que não se concretiza por razões que lhe são extrínsecas.

Nas discussões mais recentes e propostas de políticas públicas na América Latina, a idéia de contrapartida foi abandonada, e as ações de transferência de renda estão articuladas a um projeto de desenvolvimento local de res-

ponsabilidade de vários atores, dentre eles o Estado. Ou seja, cabe ao Estado realizar a transferência de renda sob a ótica de promoção da justiça, não sendo essa prática mero assistencialismo, mas, ao contrário, mecanismo redistributivo em sociedades com desigualdades extremas. Ao mesmo tempo, essas orientações consideram a ação do Estado como essencial para a promoção de intervenções que garantam, ao nível local onde ocorre a transferência de renda, possibilidades efetivas de desenvolvimento: criação de postos de trabalho, de serviços, equipamentos, etc.

Para finalizar, apresento duas idéias para a reflexão que são decorrentes de um inventário de problemas derivados das ambigüidades contidas na idéia de formação destinadas a jovens. Por que ambigüidade? Porque há múltiplos sentidos na idéia de formação. De um lado, sabemos que os jovens são seres, ainda, em processos de desenvolvimento facilmente aderentes a processos formativos de natureza diversa. De outro, sabemos que o caráter de ser inacabado é próprio do humano; todos precisam, em todos os momentos da vida, de ampliação de horizontes da formação pessoal, sobretudo em sociedades cuja velocidade da mudança é intensa. Formar-se é, assim, também uma meta dos jovens, e a escolaridade é uma das respostas possíveis.

O pressuposto da formação como processo evoca as análises de Agnes Heller (1982) que parte das necessidades como modalidade de *carecimentos* que são múltiplos e históricos. As necessidades são construídas historicamente enquanto que os processos formativos, de modo geral, seriam respostas possíveis que aparecem para responder a um conjunto de necessidades constituídas pelas formas sociais atuais. É óbvio que hoje, por exemplo, a inclusão digital é um *carecimento*, uma necessidade que atinge a todos, mas de forma mais aguda alcança os jovens no momento em que descortinam novas e múltiplas possibilidades de estarem no mundo como sujeitos. Em geral, os jovens são ávidos de novas informações e conhecimentos e buscam esses recursos em esferas diversas da escola.

Por outro lado, existe outra idéia contida de modo ambíguo na acepção da formação. A formação não se trata nesse nível de algo destinado a seres inacabados em desenvolvimento, mas, sim a segmento de jovens que seriam incompletos, mal acabados, que demandariam constantemente uma ação de intervenção para conformá-los ou para completá-los em suas faltas ou deficiências. Em geral, a correção como alvo da formação é proposta por alguém que atribui a um alter o que ele não tem ou que o considera deficiente.

A idéia de formação para os jovens pobres, além daquela oferecida pela escola, encerra essa ambigüidade, pode exprimir um vetor de formação do sujeito, como pode assumir um forte teor de controle, de moldagem, de recuperação ou de contenção.

A defesa de processos educativos extra-escolares muitas vezes pressupõe um diagnóstico que repousa numa espécie de fracasso da ação escolar em sua missão civilizadora de formação da cidadania. Nesse caso, programas e projetos deveriam preencher lacunas diante do aparente fracasso da ação escolar.

Seria, por acaso, uma mensagem subliminar que estaria sendo veiculada aos jovens pobres? A escola que ele deve freqüentar é de baixa qualidade, não educa, por essas razões, apresentam-se outras modalidades educativas fora da escola, mas a obrigatoriedade da presença nos bancos escolares é, de modo paradoxal, evocada e exigida.

De algum modo, os programas acreditam que irão preencher certo déficit de formação para a cidadania que a escola não estaria oferecendo. Mas outro processo menos visível reside no gradual deslocamento da idéia da cidadania como conjunto de direitos para a prática de uma concepção que trata a cidadania como *ensino de*, exprimindo-se nos recortes da *civilidade* (Barrère; Martuccelli, 1998).

Historicamente, a cidadania significa “direitos”, consagrados e garantidos pelo Estado, de acesso à saúde, à educação, a uma vida segura, à qualidade de vida, ao lazer, à participação efetiva. Se essa dimensão pode ser esvaziada e permanecer privilegiada a dimensão do ensino das regras da convivência, do respeito, pode ser descaracterizada a própria idéia da cidadania enquanto direito.

Não se nega a importância de uma das dimensões da cidadania presente nos processos de socialização de crianças e jovens – o aprendizado de uma vida cidadã –, mas sem minimizar os aspectos relativos aos direitos de usufruir, efetivamente, das condições de vida da polis. Pode ocorrer que os pressupostos presentes na idéia de “déficit de cidadania” estejam ligados apenas aos conteúdos da convivência a serem ensinados por ações educativas em detrimento daqueles conteúdos que incidem sobre os direitos de acesso a várias instâncias da vida social, sobretudo no campo da política. De modo contraditório, o deslocamento ocorre e é como se os jovens pobres estivessem precisando, apenas, de cursos para ensiná-los como devem se comportar e menos de uma rede de serviços, de proteção e de qualidade, o acesso aos bens culturais não disponibilizados em nossa sociedade para a maioria e a possibilidade de intervenção na esfera pública e política.

A segunda questão, para encerrar, reside na construção social e coletiva em torno da idéia de que o tempo livre juvenil é o tempo legítimo apenas para jovens privilegiados. Aos outros, a maioria dos jovens brasileiros, a possibilidade da fruição e o acesso aos bens simbólicos, às suas formas de produção cultural, de expressão, de mobilidade e lazer, típicas do tempo do livre, estariam interditados.

Os efeitos locais das iniciativas são diversificados; certamente, algumas podem contemplar rupturas com os pressupostos daqueles que financiam os projetos. Mas o fundamental é a reflexão sobre certo desenho, certa compreensão em torno do que é melhor em termos de ações e políticas para jovens pobres. Nesse formato, estão pressupostas concepções, prescrições, normas e princípios éticopolíticos. Mais do que avaliar e trocar experiências, o desafio maior residiria no aprofundamento da reflexão em torno dos fundamentos políticos dessas ações. Talvez fosse possível desenhá-las a par-

tir de um patamar de exigências de modo a tornar as intervenções públicas mais integradas, capazes de assegurar direitos e de superar, ao menos como tendência, os mecanismos de controle e de contenção de jovens pobres que visam à mera ocupação de um tempo livre, historicamente negado como direito na sociedade brasileira.

### Notas

1. Trabalho apresentado no II Simpósio sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça – o processo educativo destinado a adolescentes em conflito com a lei no Brasil e nos Estados Unidos, agosto de 2006.
2. O texto foi parcialmente revisto em 2008 para publicação.
3. Trata-se do projeto “Juventude, escolarização e poder local” (FAPESP/CNPq). Resultados preliminares podem ser encontrados no site de Ação Educativa – <http://www.acaoeducativa.org>. Os estudos de caso e as análises finais da pesquisa podem ser encontrados em Sposito (2007).
4. O sentido dado à noção de representação se apóia em Henri Lefebvre, que recusa a dicotomia entre o que está fora e é exterior (como coisa) e as representações que também vêm de dentro e são contemporâneas à constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo quanto na gênese do individual na escala social. Desse modo, as representações “não são nem falsas nem verdadeiras, mas ao mesmo tempo falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’; falsas na medida em que dissimulam objetivos ‘reais’” (Lefebvre, 1980, p. 55).
5. Dados de pesquisa realizada pelo Instituto da cidadania. A esse respeito consultar Sposito (2005). As duas últimas PNADs, realizadas em 2004 e 2005, indicam uma queda nas matrículas do ensino médio, o que pode sinalizar uma reversão inicial do recente processo de crescimento do acesso a esse nível de ensino.
6. Os critérios demográficos utilizados nesse texto definem juventude como o segmento entre 15-24 anos. Trata-se apenas de uma delimitação operacional, uma vez que a conceituação de juventude, como muitos já o fizeram, envolve elementos históricos e contextos socioculturais específicos e diversificados.
7. Para Camarano et al. (2001), referindo-se ao grupo etário de 15 a 24 anos, ainda persiste a distorção série escolar/idade cronológica, implicando o fato de muitos adolescentes com baixa escolaridade estarem inseridos no mundo do trabalho.
8. A expressão “não-formal” é limitada e inadequada para designar essas modalidades diversas de oferta educativa para além do sistema escolar. Muitas dessas práticas são formais porque envolvem conteúdos, planejamentos e, também, institucionalizadas. Embora a tradição prevaleça no uso do termo, concordo com a excelente análise realizada por Brougère e Bezille (2007) que preferem trabalhar com a idéia de que o processo educativo assume formas diversas. Assim, a forma escolar seria uma forma educativa dentre outras, caracterizada pelo grau mais elevado de institucionalidade.
9. No momento de sua implantação, a quantia mensal a ser destinada aos jovens era de ½ salário mínimo, à época R\$ 130,00. O valor – R\$ 65,00 – continuou inalterado até a extinção do Programa.

10. O termo slogan decorre do uso que provoca esvaziamento conceitual e fortalece a prevalência de mera retórica.
11. Uma análise mais detalhada dessas ações encontra-se em Sposito e Corrochano (2005).
12. Não faço uma crítica específica ao tempo de permanência dos jovens nos programas, pois nos formatos vigentes, talvez um maior tempo de permanência possa ser negativo na medida em que a plena adesão dos jovens pode resultar na conformação de identidades estigmatizadas pela introjeção dos estereótipos que alicerçam o cotidiano das orientações dominantes.

## Referências

- BARRÈRE, Anne ; MARTUCCELLI, Danilo. La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. **Revue Française de Sociologie**, Paris, França, v. 39, n. 4, p. 651-671, 1998.
- BEISEIGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- BROUGÈRE, Gilles; BÉZILLE, Hélène. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. **Revue Française de Pédagogie**, n. 158, p. 117-160, jan/mar, 2007.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira et al. **Que ensino médio queremos? Guia para a realização de grupos de diálogo**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.
- HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LEÃO, Geraldo. **A gestão da pobreza juvenil**: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. **La survie du capitalisme**. Paris: Éditions Antrhopos, 1973.
- LEFEBVRE, Henri. **La présence et l'absence** : contribution à la théorie des représentations. Paris: Casterman, 1980.
- PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- REYMOND, Manuela du Bois. **Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle**. Conseil de l'Europe, 2003.

SILVA, Ana Maria Costa. **(In)Visibilidade da Formação e da Aprendizagem: Saberes, Experiências e Autorias**. Texto apresentado no VII Colóquio sobre questões curriculares e III Colóquio Luso Brasileiro, Universidade do Minho, Braga, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, H. e BRANCO, Pedro Paulo (orgs). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez., 2004.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**. Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

Marília Pontes Sposito é Professora titular em Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da USP, coordenadora da área de Educação e do Programa Ensino Público na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP.

E-mail:sposito@usp.br

