

**A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL.**

JOSELAINÉ DE ARAUJO

**A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL.**

JOSELAINE DE ARAUJO

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação - Mestrado em Educação da
Universidade do Oeste Paulista.
Linha de Pesquisa 1 - Instituição
Educativa: Organização e Gestão.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Érika Porceli Alaniz

378
A663e

Araujo, Joselaine de

A educação não formal e as políticas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social. / Joselaine de Araujo – Presidente Prudente, 2014.

83 f: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientador: Érika Porceli Alaniz.

1.Educação não-formal. 2. Políticas públicas. 3.
Juventude – aspectos sociais. I. Título.

JOSELAINE DE ARAUJO

**A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 26 de fevereiro 2014.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Érika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente-SP

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Caroline Kraus Luvizotto
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Bauru-SP

Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Assis-SP

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha mãe que lutou a vida inteira pela educação de milhares de crianças, incluindo seus filhos e netos. Eterna inspiração!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem para continuar.

À minha mãe, Ivanilde Tassi de Araujo, fonte de inspiração e sabedoria.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Érika Porceli Alaniz, que acreditou no impossível e me encorajou até a conclusão deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Caroline Kraus Luvizotto, que iniciou comigo esta jornada e no decorrer alcançou voos mais altos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos Professores Dra.^a Renata Portela Rinaldi e Dr. Genivaldo de Souza Santos, pelas inestimáveis contribuições durante a qualificação deste trabalho.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, auxiliaram na construção deste trabalho.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
John Dewey

RESUMO

A educação não formal e as políticas públicas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa Instituição Educacional, Organização e Gestão, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. Abordou-se a coparticipação da política pública nas experiências de educação não formal para a juventude considerada vulnerável por meio da análise de pesquisas realizadas que traziam os conteúdos envolvidos no processo pedagógico de algumas ações de educação não formal. Objetivou-se analisar, com base na produção científica em teses e dissertações de 2003 a 2013, a contribuição e os limites das experiências de educação não formal aos jovens em condição de vulnerabilidade social. Para isso, elaborou-se a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições e limites da educação não formal direcionada aos jovens em condição de vulnerabilidade social? Tendo em vista os objetivos da pesquisa, adotou-se a pesquisa bibliográfica que se realizou por meio da revisão sistemática da literatura e, em seguida, da seleção de teses e dissertações publicadas na base de dados das bibliotecas digitais das seguintes Universidades do estado de São Paulo: UNESP, UNICAMP, UFSCAR, PUC/SP e USP. Buscou-se, com essa abordagem, compreender algumas experiências significativas de educação não formal com vista a identificar: os aspectos comuns envolvidos nas diferentes experiências ou regularidades; as descontinuidades existentes em decorrência da especificidade de cada experiência; o período e contexto político nos quais elas ocorreram. Verificou-se, dentre outros aspectos, que, em muitos casos, os programas de educação não formal são decorrentes de políticas compensatórias, sobretudo quando diz respeito à qualificação profissional dos jovens. Ao analisarmos as ações e as características dos sujeitos atendidos, encontramos o chamado perfil do usuário dos programas de políticas compensatórias que predominantemente encontra-se em situação de vulnerabilidade social. Embora os jovens tenham, no projeto educativo das experiências analisadas, acesso aos conteúdos voltados para cidadania, os condicionantes políticos e sociais são desconsiderados de modo que as ações encerram-se no processo de formação dentro do programa sem ligação com a realidade social onde o jovem atua.

Palavras-chave: Educação Não Formal. Políticas Públicas de Juventude. Juventude Vulnerável.

ABSTRACT

Non-formal education and public politics for youth in risk situation and social vulnerability

This research was developed according to line of research entitled “Instituição Educacional, Organização e Gestão”, from the Post Graduation Program at Universidade do Oeste Paulista. Theoretical assumptions used in this work were related to issues from the public politic co-participation based on non-formal education experiences for youth in social vulnerability condition; besides, we used contents involved the pedagogical process from non-formal education and contributions from different non-formal educational actions for youth in social vulnerability condition. The study had as its main aimed analyze, from cientific productions as dissertations and thesis from 2003 until 2013, their contribution and limits of experiences of the non-formal education to youth in social vulnerability condition. To answer the leading question - what are the contributions and limits of the non-formal education focused on youth in social vulnerability condition? The methodology adopted was based on qualitative research and took into account the environment of the research, the theoretical approach and techniques used during data collection, moreover we used bibliographic research. We consulted Digital Libraries such as UNESP, UNICAMP, UFSCAR, PUC/SP and USP, five universities which study the same area can help us to understand the set of experiments, regularities, direction, common aspects and related to a specific period and political context. We checked, besides other aspects, that in many cases, non-formal education programs resulting from compensatory politics, especially when they refer to professional qualification of youth. When we analyze actions and characteristics of our youth who are attended, we discovered the user’s profile who uses programs of compensatory politics and that is in social vulnerability condition. Thus, the conception seems to be deluded by the ideal of professionals’ education since the access to material goods and educational projects is able to change youth in people with rights.

Keywords: Non-formal Education. Public Politics of Youth. Vulnerable Youth..

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM	- Centro Específico de Formação do Magistério
CEJUVENT	- Comissão Extraordinária de Políticas Públicas para a Juventude
CONJUVE	- Conselho Nacional de Juventude
CRAS	- Centro de Referência da Assistência Social
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
GT/REJ	- Grupo de Trabalho/
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MinC	- Ministério da Cultura
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
OIJ	- Organização Ibero-Americana da Juventude
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	- Política Nacional de Assistência Social
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONASCI	- Programa Nacional de Segurança Pública com a Cidadania
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PUCSP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SGR	- Secretaria Geral da Presidência da República
SNJ	- Secretaria Nacional de Juventude
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	.....	11
INTRODUÇÃO	.....	13
1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL	.....	18
1.1 Trajetória das políticas públicas de juventude no Brasil	.....	22
1.2 Juventude em condição de vulnerabilidade social	.....	32
2 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	.....	36
2.1 Educação Formal e Não Formal	.....	36
2.2 Abrangência, Ações, Sujeitos e Agentes da Educação Não Formal	.....	55
2.3 Contrapontos da Educação Não Formal	.....	58
3 CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA A JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	.....	60
3.1 As experiências formativas de Educação Não Formal	.....	61
3.2 Contribuições e limites	.....	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....	74
REFERÊNCIAS	.....	78

APRESENTAÇÃO

Começar um texto para falar das experiências e inquietações que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa não é uma tarefa simples, pois envolve elementos de uma história pessoal de trabalho junto à educação, sobretudo na modalidade não formal.

Filha de professores, eu cresci num contexto de aprendizagens e valorização da educação para a vida. Minha mãe, que por dois anos também foi minha professora, já que era inevitável estudar na mesma escola onde lecionava, ensinou-me os primeiros conteúdos escolares e, sobretudo, inspirou-me acerca da importância de estar comprometida com uma educação que seja capaz de participar da transformação da vida das outras pessoas.

Em 1993, já na adolescência, optei por cursar o magistério em nível médio e ingressei no Centro Específico de Formação do Magistério (CEFAM)¹, em horário integral e com direito à bolsa de estudo. Ao concluir o magistério, trabalhei como educadora em uma Organização Não Governamental (ONG) por dois anos, em atividades de reforço escolar para crianças acolhidas em sistema de proteção especial. Entre 1999 até 2004, mesmo vinculada à educação, experimentei o trabalho com Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Estágios Supervisionados, além da docência no Ensino Superior.

Contudo, somente em 2005, ao ser contratada para trabalhar na Sociedade Civil Beneficente “Lar Santa Filomena” como coordenadora de projetos socioeducativos², é que percebi a Pedagogia como a ciência que faltava em minha formação para iniciar minha vida acadêmica com pesquisas vinculadas especificamente à educação e, a partir disso, ampliar minhas possibilidades de atuação junto à educação não formal.

¹ De acordo com Petrucci (1994, p.9), os CEFAMs: “Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” passaram a funcionar a partir de 08 de fevereiro de 1988, segundo normas contidas na Resolução SE 14/88 de 28/01/88, que disciplinava sua instalação e funcionamento, na tentativa de reverter um processo que envolvia a má formação dos profissionais da educação e o posterior desempenho insatisfatório destes profissionais junto à demanda em diversos níveis de ensino.

² Neste trabalho é abordado como educação não formal.

Trabalhei como educadora com crianças de até 5 anos por dois anos e, ao assumir a coordenação pedagógica, experimentei as relações com diferentes idades, compreendidas entre 5 a 17 anos, bem como a responsabilidade por um grupo de educadores, psicóloga e assistente social que compunham a equipe de trabalho.

INTRODUÇÃO

A preocupação em compreender as potencialidades e limites da educação não formal para a juventude considerada em situação de vulnerabilidade social originou da atividade profissional que eu exercia como coordenadora pedagógica em uma ONG que desenvolveu o projeto Projovem adolescente.

Naquele momento, abracei o programa Projovem Adolescente³ e, no decorrer do processo de implantação do programa, nasceu a inquietude sobre a contribuição do processo educativo para jovens desenvolvido em um contexto de educação não formal. Implantado em 2008 pelo governo federal enquanto política de proteção básica recebi seu traçado metodológico, suas diretrizes e, posteriormente, os chamados percursos socioeducativos, os quais contemplavam conteúdos e metodologias com base nos temas transversais.

O grande desafio, inicialmente, era a autocapacitação e a capacitação de educadores com base em um repertório amplo e diversificado de conteúdos e práticas pedagógicas diferenciadas, quando comparadas às práticas de educação escolar. Conforme as atividades avançavam, percebi incoerências na proposta do projeto, pois sua aplicabilidade dependia de maiores recursos, melhor estrutura física e profissionais capacitados para atuar com os jovens. Em contrapartida, tínhamos um repasse de recurso público insuficiente, sempre em atraso, e infraestrutura precária oferecida pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), que não possuía estrutura física e tampouco equipamentos adequados para atender a demanda em projetos relacionados. Além disso, no programa Projovem adolescente era exigida a formação apenas a conclusão do ensino médio, fator que assinalava para a insuficiência da formação dos formadores.

Para realizar o programa Projovem Adolescente, o Município de Presidente Prudente optou por compartilhar essa experiência com a entidade Sociedade Civil Beneficente Lar Santa Filomena. A contrapartida da ONG foi oferecer condições mais adequadas para o desenvolvimento do programa, bem como contratar profissionais com formação em nível superior, preferencialmente

³ Consiste em um projeto de Proteção Básica de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para jovens de 15 a 17 anos que integram, preferencialmente, o Programa Bolsa Família – Programa de Transferência de Renda do Governo Federal.

licenciatura. Naquela ocasião, a formação em nível superior dos profissionais que atuaram no programa indicou ser um fator positivo, pois contribuiu no surgimento de novos projetos no município com base na experiência que tiveram no Projovem, bem como, na função de coordenadora, pude presenciar o relato de muitos jovens que indicavam o significado positivo que o programa teve na vida deles.

A atuação no Projovem Adolescente fez com que o tema se tornasse objeto de estudo do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, bem como serviu como motivação para apresentar o projeto ao mestrado. Entretanto, no mestrado, surgiu a proposta de avançar na análise da contribuição e limites das experiências da educação não formal aos jovens em condição de vulnerabilidade social, com base na produção científica em teses e dissertações de 2003 a 2013, o que se constitui objetivo geral desta pesquisa.

Com base em pesquisas anteriores que analisaram as experiências de jovens em processos educativos de educação não formal, pretendeu-se saber: *Quais as contribuições e limites das experiências de educação não formal direcionada aos jovens em condição de vulnerabilidade social?* As hipóteses elaboradas sofreram aprimoramento no decorrer do processo de pesquisa e indicavam que: i) um dos limites dessas experiências foi o fato de que as ações educativas desenvolvidas terem caráter compensatório, visto que não há efetivamente uma política pública de juventude que atenda a todos os jovens. Além disso, a realização da educação não formal acaba por satisfazer temporária e localmente as aspirações dos sujeitos envolvidos, sejam jovens ou educadores; ii) ao analisar as pesquisas que tratam de experiências pontuais de educação não formal, explicita-se o fato de que os profissionais envolvidos, na grande maioria, não têm formação inicial e continuada relacionada ao magistério.

No decorrer do processo de pesquisa, identificamos, ainda, que a maior parte da amostra de teses e dissertações selecionadas trazem que as experiências de educação não formal direcionadas aos jovens em situação de vulnerabilidade social visam desenvolver o protagonismo juvenil baseado na concepção de educação para a liberdade e, nesse sentido, grande parte das pesquisas estava relacionada à concepção de educação de Paulo Freire.

Dentre os objetivos específicos, buscou-se: identificar a coparticipação da política pública nas experiências de educação não formal para a juventude socialmente vulnerável; identificar os conteúdos envolvidos na aprendizagem no processo pedagógico da educação não formal; mapear as contribuições das diferentes experiências de educação não formal para a juventude em situação de vulnerabilidade social.

Trata-se de pesquisa bibliográfica, com caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica acerca do tema que se propôs estudar. A pesquisa bibliográfica é considerada por Gil (2011, p. 50-51) a primeira etapa de toda pesquisa científica e a principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos o levantamento, seleção e documentação das principais obras que analisam as experiências de educação não formal e política de juventude nas duas últimas décadas contidas em livros, artigos científicos, teses e dissertações. A seleção desse período deveu-se ao fato de anteceder e suceder em um prazo razoavelmente curto de tempo a institucionalização das políticas de juventude no governo federal e, ainda, pelo caráter recente das pesquisas.

Em seguida, procedeu-se na revisão sistemática da literatura especializada, em especial dos estudos realizados em universidades de grande expressão no estado de São Paulo. Seleccionamos cinco universidades do Estado de São Paulo, em decorrência da importante expressão no tema investigado, o que pode ser observado pelo volume de teses e dissertações produzidas, pelo histórico de produção e trajetória consolidada enquanto instituição de pesquisa. Foi realizado o levantamento das teses e dissertações que abordassem as experiências de educação não formal direcionada à juventude identificada vulnerável socialmente, com intuito de construir um panorama das produções acadêmicas na área temática.

O período demarcado referiu-se ao início do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) até 2013. Foram consultadas as Bibliotecas Digitais da UNESP, UNICAMP, UFSCAR, PUC/SP e USP, cinco universidades na mesma área temática para poder compreender o conjunto dessas experiências, regularidades, direção, aspectos comuns e articuladas a um determinado período e contexto político. Assim

como foram aplicados os seguintes descritores: “educação não formal”, “juventude em situação de risco ou vulnerabilidade social” e “políticas públicas de juventude”. O acesso a essas bibliotecas digitais ocorreu, predominantemente, nos acervos digitais das Faculdades de Educação e Serviço Social.

Para “educação não formal” foram encontrados 59 documentos, sendo a UNICAMP o de maior expressão, com um total de 27. Do total geral, apenas 22 itens foram selecionados, sendo 17 dissertações e 5 teses. Para “políticas públicas de juventude” foram encontrados 20 documentos e selecionados 12, sendo 08 dissertações e 04 teses. Apenas 1 dissertação da UNICAMP apareceu para os dois descritores, e para o descritor “juventude em situação de risco ou vulnerabilidade” não foram encontrados documentos nestes acervos.

Com a análise do material selecionado, por meio do sumário e resumo, foram selecionados os documentos que abordavam especificamente a educação não formal para a juventude, o que compreendeu um total de 09 documentos, sendo 06 da UNICAMP, 02 da UNESP e 01 da UFSCAR. Destes, 07 dissertações e 02 teses.

O que se pretende definir é que a análise de dados da pesquisa considerou aspectos qualitativos do fenômeno estudado ao considerar válida a contribuição de Erickson (1977 *apud* Pimenta 2006) quando discorre que o pesquisador geralmente analisa com uma orientação teórica consciente, o que reflete um conhecimento substancial da teoria das ciências sociais e da teoria pessoal.

Por meio do processo de cotejamento entre o referencial teórico construído e dados obtidos no material de pesquisa analisado, elaboramos alguns eixos de análise com base nos aspectos recorrentes entre as diferentes experiências de educação não formal.

De modo mais específico, no primeiro capítulo, o objetivo é apresentar brevemente o discurso, a trajetória, o contexto, bem como a predominância sobre as questões sociais que permearam a campanha e a eleição de Lula. Além disso, discutir as políticas compensatórias e as políticas públicas direcionadas à juventude no Brasil.

O segundo capítulo apresenta a modalidade “educação não formal” dentro do processo educativo, assim como procura entender como ela se articula, principalmente com a educação formal escolar, a partir do conhecimento da função social e educativa desta última. Complementarmente à compreensão de educação não formal, considerou-se importante o entendimento quanto à sua prática e relevância social. A seguir, apresentam-se conceitos sobre educação formal, informal e não formal, além do entendimento quanto ao próprio conceito do que de fato é educação.

No terceiro capítulo, o objetivo é apresentar uma síntese das principais ideias contidas nas teses e dissertações analisadas, com o objetivo de mapear as contribuições das diferentes experiências de educação não formal para a juventude em situação de vulnerabilidade social.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

Com o propósito de identificar a coparticipação da política pública nas experiências de educação não formal para a juventude socialmente vulnerável, analisam-se, neste capítulo, alguns aspectos no contexto do governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) na Presidência da República e posterior eleição e posse da atual Presidente Dilma Rousseff, de 2003 até 2013. Objetivou-se, com isso, indicar a ênfase que o governo Lula conferiu às questões sociais, assim como discutir as políticas compensatórias e as políticas públicas direcionadas à juventude no Brasil.

Desde a campanha de Lula, o Partido dos Trabalhadores propunha, no debate público, a ruptura com as políticas neoliberais e, com isso, um processo de grandes mudanças das estruturas no país com grande apelo à superação das desigualdades sociais e inclusão social. Segundo Oliva (2010), o compromisso assumido pelo governo seria o de promover a inclusão de milhões de brasileiros e universalizar as políticas sociais básicas. No entanto, com a justificativa de que o país enfrentava uma grave fragilidade macroeconômica e de que o perfil popular de Lula pudesse comprometer a confiança na suposta estabilidade econômica, o que se efetivou foi o compromisso oficial com as políticas de viés neoliberal em continuidade ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Na “Carta ao Povo Brasileiro”, lançada em julho de 2002, o governo confirma o compromisso com os organismos internacionais estipulados por FHC com o capital financeiro, apesar de declarar ser apenas uma estratégia de transição progressiva e pactuada para o novo modelo de desenvolvimento (OLIVA, 2010, p. 3), sendo considerada, pelo então governo, uma transição para assegurar a democracia no país.

Com base numa campanha construída num contexto de grandes reivindicações sociais frente à política de FHC, que somava altas taxas de desemprego, aumento na desigualdade social com aumento de acúmulo de capital pela minoria burguesa, dentre outras fragilidades e insuficiências do neoliberalismo como modelo político e econômico (ALANIZ, 2012), Lula agregava ainda a tradição de um partido político composto de vários segmentos da classe trabalhadora, o que sugeriria, sobretudo, a formalização das relações de trabalho.

Contudo, o modelo adotado por Lula representou a continuidade do governo de FHC e sua política social manteve baixos índices de desenvolvimento humano, decorrente da substituição das políticas universais por políticas compensatórias que, segundo Behring (2010, 164), não alteram profundamente a estrutura das desigualdades sociais no país.

O Presidente Lula fez questão de frisar em seus primeiros pronunciamentos, segundo Mendosa (2012, p.130), que o combate à fome e à miséria seria uma das prioridades de seu governo, aumentando ainda mais a expectativa da sociedade, principalmente quanto à ampliação das políticas sociais. Para Alaniz (2012, p. 84), o oferecimento de políticas sociais deu-se por meio de políticas focalizadas à população de baixa renda.

Para Behring (2010, p. 172), mesmo com a mudança de governo em 2003, a transferência dos recursos das políticas sociais para ajustes fiscais fez com que o país permanecesse numa condição de estagnação, corrosão e ausência de saltos de qualidade para que houvesse sustentação financeira com possibilidade de ampliação e universalização dos direitos. Nesse sentido, Alaniz (2012) indica a prioridade do governo em destinar recursos públicos à política econômica, contendo gastos com o setor social; portanto, privatizando a política social na medida em que transfere à comunidade a função de subsidiar tais políticas e isenta-se da função de universalizá-la ao conjunto da população.

Behring (2010, p. 184) acrescenta que:

[...] a trajetória recente das políticas públicas sociais brasileiras, profundamente conectadas à política econômica monetarista e de duro ajuste fiscal, enveredou pelos caminhos da privatização para os que podem pagar, da focalização/seletividade e políticas pobres para os pobres, e de descentralização, vista como desconcentração e desresponsabilização do Estado, apesar das inovações de 1988. Essa escolha da política econômica, conjugada àquele perfil da política social, teve impactos deletérios na sociedade brasileira, radicalizando e dramatizando as expressões objetivas da questão social.

Diferente do que se compreende por políticas universais, enquanto políticas que encaminham os recursos públicos a todos os cidadãos, as políticas focalizadas ou seletivas, conforme apresentou Behring (2010), tentam encaminhar tais recursos apenas aos mais pobres, o que condiz com a política neoliberal cujas

ações são essencialmente compensatórias, destinadas apenas àqueles que não usufruem dos bens de consumo e direitos sociais mínimos por se encontram marginalizados. Assim, conforme preconiza Mauriel (2009), a pobreza aparece como inevitável e parte integrante dos processos sociais de modo que combatê-la implica a manutenção do padrão de expansão capitalista.

Diferente do discurso que se propaga no governo de viés neoliberal, a política social voltada à redução da pobreza acontece atrelada à fragmentação dos direitos sociais. O que para Mauriel (2009) figura como estratégia para conformar justiça social nos dias atuais, pois regula o comportamento econômico, político e civil dos pobres, garantindo baixo risco de sublevação social e uma forma ideologicamente palatável de inserção precária dessas massas na ordem econômico-financeira contemporânea.

Assim, parece inevitável concordar com Draibe (2003) ao dizer que a relação entre política econômica e política social é concebida na capacidade da política social em promover e facilitar o crescimento econômico face ao modelo de desenvolvimento empregado pelo governo. Para este, o discurso confirma que a política social foi um eixo para o desenvolvimento econômico que conferiu, por meio de políticas públicas de inclusão social, o enfrentamento das desigualdades e a ampliação de direitos.

Se, conforme define Mauriel (2009), a pobreza garante o funcionamento da economia por meio de sua mensuração, controle e gerenciamento para a promoção e reprodução da vida de massas pobres, então há de se compartilhar das definições de Behring (2010, p. 172-173) quando diz que a consolidação das políticas sociais brasileiras:

[...] depende da reestruturação do modelo econômico, com investimentos no crescimento da economia, geração de empregos estáveis com carteira de trabalho, fortalecimento das relações formais de trabalho, redução do desemprego, forte combate à precarização, transformação das relações de trabalho flexibilizadas em relações de trabalho estáveis, o que, conseqüentemente, produzirá ampliação de contribuições e das receitas de seguridade social e, sobretudo, acesso aos direitos sociais.

Certamente, por essas condições apresentadas por Behring (2010), as políticas públicas de juventude ainda estejam em pauta, quando voltadas especialmente aos jovens de baixa renda e em condição de vulnerabilidade social,

não por que o governo efetivamente esteja preocupado em articular programas e dirimir os problemas e diversidades de situações enfrentadas pela juventude brasileira, seja de origem social, renda, gênero ou raça, mas por considerar que o insucesso das políticas de juventude dificulta a governabilidade, bem como repercute no desenvolvimento econômico.

Para o desenvolvimento do mercado produtivo e consumidor, 50 milhões de brasileiros representam uma demanda para formação de trabalho mais simples, com possibilidade de empregos precários. Bruno (2011) faz uma relação entre as condições das famílias desses jovens, que geralmente recebem baixos salários, forçando-os a buscar trabalho mais cedo e afastando-se da escola. Obviamente, esse distanciamento compromete em termos de qualificação e, quando inseridos no mercado de trabalho, são capazes apenas de realizar trabalhos simples.

Entretanto, o sistema capitalista não está interessado em compensar essa baixa qualificação, até mesmo porque, como define Castel (2009), as empresas tendem a contratar jovens altamente qualificados para empregos inferiores à sua qualificação numa tentativa de se antecipar às inovações tecnológicas.

Para Castel (2009, p. 519-520):

[...] a empresa falha igualmente em sua função integradora em relação aos jovens, elevando o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir [...] Disso resulta uma desmotivação e um aumento da mobilidade – precariedade, esses jovens sendo tentados a buscar alhures, quando possível, uma melhor adequação de seu emprego à sua qualificação. Disso decorre, sobretudo, que os jovens realmente não qualificados correm o risco de não ter nenhuma alternativa para o desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão tomados por outros mais qualificados que eles.

Diante do risco que correm, em termos de desemprego, da precariedade das políticas sociais do Estado e de um sistema de ensino que tem se mostrado inoperante para esses segmentos mais pobres da população, pois, segundo Bruno (2011), os próprios jovens, quanto conseguem certa condição financeira para isso, tendem a assumirem os custos de uma formação mais complexa, pagando-a por meio do assalariamento precoce.

1.1 Trajetória das políticas públicas de juventude no Brasil.

A trajetória das políticas públicas de juventude no Brasil será neste texto composta por uma breve definição de juventude considerando a faixa etária adotada no Brasil pelo Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990). O recorte histórico contemplará o período entre 1990 e 2002 e será destacado o período correspondente a 2003 até 2013, com a posse do presidente Lula, conforme mencionado na introdução deste capítulo.

Para Rodrigues (2008), definir os termos jovens e juventude é uma tarefa bastante complexa, sobretudo por ter sido foco de estudos em diferentes áreas do conhecimento sem que se alcançasse um consenso sobre a questão. Entretanto, na linha de discussão sobre as políticas públicas de juventude de Sposito e Carrano (2003), jovens considerados sujeitos de direitos serão tratados abrangendo a faixa etária de 15 a 29 anos.

Ainda segundo Sposito e Carrano (2003), é somente a partir de 1990 que as políticas públicas de juventude começam a sofrer alterações por meio de iniciativas públicas, envolvendo algumas parcerias com as instituições da sociedade civil. Entretanto, isso não significa que tais políticas representassem o reconhecimento da relevância do tema para a sociedade brasileira; por exemplo, as ações mesmo direcionadas aos jovens estavam apenas relacionadas a outras políticas voltadas para a educação, controle social e combate à pobreza.

O que parece incompreensível é que as ações estavam assim direcionadas (e ainda estão) porque as políticas públicas de juventude não se constituíam por meio de um processo de interações com os próprios jovens enquanto atores sociais. A crítica de Sposito e Carrano (2003) refere-se ao fato de que mesmo no interior do aparelho do Estado, as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos em face de outras políticas.

Essa dificuldade em se efetivar a proposta de transversalidade (BARBOSA, 2008), ou seja, conceber as políticas públicas em determinada área, mas que percorra outras instâncias administrativas do governo federal por diversas pastas temáticas para fortalecer as variadas ações públicas, parece influenciar a fragmentação que configura a política de juventude nesse período de 2003 a 2013.

Essa discussão também interessa à política de juventude porque a forma como está institucionalizada a política social remete à insuficiência dos recursos públicos para fazer frente ao conjunto de políticas sociais em uma perspectiva de universalizá-las (BARBOSA, 2008; ALANIZ, 2012). Ao não se consolidar a transversalidade, ao invés de se consolidar um tratamento mais abrangente e globalizado das políticas para a juventude, tende-se a ocorrer o movimento inverso, que é a pulverização das políticas e dos recursos em diferentes ministérios com a focalização em grupos prioritários.

Ademais, a juventude não tem se constituído como parceira no que se refere à participação democrática na proposição de políticas para o segmento juvenil, ou, ainda, quando são formuladas tais políticas estão subordinadas ao Estado e distantes das necessidades dos jovens.

No âmbito das políticas sociais, as políticas de juventude, a partir da década de 1990, foram conceituadas enquanto problema social, haja vista que as ações estavam focadas para o enfrentamento do risco social juvenil. Os problemas da juventude, como definem Sposito e Carrano (2003, p.21), foram combatidos por meio de estratégias de criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, especialmente àqueles de bairros periféricos das grandes cidades brasileiras.

Outro agravante foi a execução de políticas preventivas de controle social ou, basicamente, compensatórias. O governo federal, no período entre 1995 e 2002, não foi capaz de coordenar as políticas compensatórias que implantou, o que ficou expresso pela baixa capacidade de concentrar e publicar informações acerca das políticas de juventude no respectivo período. Diante da ausência de registros das ações do governo federal, Sposito e Carrano (2003, p. 21) indicaram que, a partir de 1995 até 1998, no primeiro mandato de FHC, foram criados apenas 6 programas para a juventude. Já entre 1999 e 2002, somaram-se mais 18 programas, quando, segundo os autores, houve uma explosão da temática juventude e adolescência no plano federal, ainda que tenha ocorrido num quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e pragmática.

Nota-se que em todos os programas a juventude considerada “pobre” é entendida como problema que suscita análise somente por meio dos riscos sociais que pode provocar e da vulnerabilidade a que é submetida, fator que, para

Rodrigues (2008), tal entendimento gera políticas focalizadas e de caráter compensatório. Os indicadores de vulnerabilidade social para a elaboração dessas políticas estão sempre relacionados aos índices de violência e criminalidade, índices de desemprego, evasão escolar, dentre outras características que estão associadas à precariedade da condição de vida juvenil no país.

Sposito (2003, p. 67) explicita essa concepção que relaciona o jovem com problema e que, ao mesmo tempo, desconsidera os determinantes sociais e a necessidade de políticas públicas abrangentes para esse grupo social:

[...] a partir da associação entre jovens e problemas, as ações operam campos de significado que permitem duplo deslizamento semântico possível e, portanto, práticas políticas diversas: os problemas que atingem os jovens expõem uma série de necessidades e demandas não atendidas que resultariam no reconhecimento do campo de direitos e de formulação de políticas globais para a juventude; ou, de forma mais recorrente, os problemas que atingem os jovens transformam-se nos problemas da juventude e, portanto, é o sujeito jovem que se transforma no problema para a sociedade.

Com base nesta mesma concepção de juventude e nos indicadores de violência, é que em 1997 o governo federal cria uma Assessoria de Juventude vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e somente em 2002 o tema foi inserido na campanha eleitoral para presidência da república.

Com o início do Governo Lula, em 2003, surgiram novas ações, sobretudo, na esfera da sociedade civil. As atividades envolveram, ainda, atores vinculados ao poder público e os programas implantados pelo governo caracterizaram-se pela ausência de políticas públicas integradas para a juventude, uma vez que se configuraram de forma homogênea para atender a uma demanda diversificada, inclusive, em decorrência da condição socioeconômica. No ano seguinte, houve a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial que surgiu como uma tentativa de integrar e articular os ministérios em torno da temática e dos programas existentes. Apesar da pouca integração entre os programas existentes e articulação entre os ministérios em torno das políticas de juventude, nesse período foram criados novos programas.

Em 2005, o lançamento do Projovem significou uma ação em larga escala e envolveu a atuação de pelo menos três ministérios em torno dos programas

de juventude propostos. Entretanto, no ano seguinte, o Projovem perdeu a expressão em razão das campanhas eleitorais que apresentaram novas propostas para a temática. Em 2007, Lula foi reeleito para o segundo mandato e, nesse contexto, o governo federal mantém um discurso de política integradora, mas se observam ações diluídas em diferentes ministérios sem que haja o diálogo necessário.

A partir de 2007, há uma desaceleração na criação de novos programas para a juventude, mas se torna evidente a fragilidade no que tange à transversalidade da temática e ao envolvimento do jovem como protagonista na construção de políticas públicas para sua demanda. O Quadro 1, a seguir, com base em Rodrigues (2008) e SNJ (2013) apresenta programas e ações relacionados às políticas de juventude, o ano em que elas aconteceram e os respectivos executores responsáveis. As finalidades com tais ações serão apresentadas e discutidas em seguida.

Quadro1 – Programas e ações de Políticas de Juventude no Brasil (2003-2013)

Ano	Programa ou Ação	Executor ou Responsável ou Apoio
2003	Projeto Juventude	Instituto Cidadania
	Comissão Extraordinária de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT)	Poder Público - Legislativo
	Primeiro Emprego	MTE
	Brasil Alfabetizado	MEC
2004	Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude	Poder Público - Executivo
	Escola Aberta	MEC
	Cultura Viva	MinC
	Escola da Fábrica	MEC
	Soldado Cidadão	Ministério da Defesa
	ProUni	MEC
	Projeto Rondon	Ministério da Defesa
	Pronaf Jovem	MDA
	Nossa Primeira Terra	MDA
2005	Secretaria Nacional de Juventude	Secretaria Geral da Presidência da República
	CONJUVE	SNJ
	PROJOVEM	SNJ

	ProEja	MEC
	Saberes da Terra	MEC
	Juventude e Meio Ambiente	MEC
2006	Juventude Cidadã	MTE
2007	Projovem Integrado	MDS-SNJ-MEC-MTE
	Pronasci	MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
	Jovem Aprendiz	MTE
	1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul no RJ	SGR
	1ª Conferência Nacional de Juventude	SNJ – CONJUVE
	1º Pacto pela Juventude	CONJUVE
	4ª sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul	GT/REJ – SNJ
	Praça da Juventude	MINISTÉRIO DO ESPORTE
2009	2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude	SNJ
2010	Brasil assume a presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul – REJ	CONJUVE
	2º Pacto pela Juventude	CONJUVE
	Aprovada a PEC da Juventude	SNJ - CONJUVE
	Ano Internacional da Juventude	ONU
	Brasil sedia a Pré-Conferência das Américas e Caribe	SGR – SNJ – CONJUVE
	1ª Conferência Mundial de Juventude realizada no México	SGR – SNJ – CONJUVE
	1ª Mostra do Projovem Urbano	MEC
	Brasil passa a integrar a OIJ	OIJ
	Brasil assume vice-presidência da OIJ na 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude	CONJUVE
2011	Encontro da ONU sobre a Juventude em Nova Iorque	ONU
	Aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal	CÂMARA FEDERAL
	2ª Conferência Nacional de Juventude	CONJUVE
2013	Aprovação do Estatuto da Juventude no Senado Federal	SENADO FEDERAL

Fonte: Elaborada pela autora, baseado em Rodrigues (2008) e SNJ (2013)

A análise das ações e programas mencionados neste quadro requer pesquisa específica sobre cada programa indicado. Contudo, a pretensão desta discussão é fazer uma breve apresentação de cada programa ou ação e, por fim, discuti-las com base nas proposições do primeiro capítulo. Cabe ressaltar que, a

partir do lançamento do Projovem, enquanto programa integrado em 2005, o governo prioriza a participação e promoção de eventos para a juventude e não mais o lançamento de novos programas.

Com características de levantamento de dados, o Projeto Juventude, vinculado ao Instituto Cidadania, promoveu entre 2003 e 2004 estudos, pesquisas, discussões e seminários em vários estados brasileiros buscando reunir elementos fundamentais para traçar um panorama da juventude brasileira com base em dados econômicos e sociais. Nesse mesmo período, sem nenhuma ação concreta, em 2003, formou-se, na Câmara Federal, uma Comissão Extraordinária de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT) que objetivava estudar e acompanhar propostas para a respectiva temática, assim como buscar por referenciais em outros países, ouvir especialistas e organizações voltadas para a juventude (SNJ, 2013).

Dentre os primeiros programas apresentados pelo governo, surge o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, por meio da Lei 10.748/2003, alterado pela Lei 10.940/2004 e regulamentado pelo Decreto 5.199/2004. Esse programa está vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e tem suas ações dirigidas à promoção e inserção de jovens no mercado de trabalho, à escolarização e ao fortalecimento da participação do jovem na sociedade por meio da atuação no processo de formulação de políticas e ações de geração de trabalho e renda. O objetivo anunciado é promover a criação de novos trabalhos ou preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda, qualificação para o trabalho e qualificação para a inclusão social (SNJ, 2013). O programa Primeiro Emprego está voltado aos jovens com idade entre 16 e 24 anos, particularmente, pertencentes a famílias de baixa renda, inclusive atreladas aos programas de transferência de renda e que, condicionalmente, estejam estudando ou já tenham concluído o Ensino Médio. .

Está pressuposto nessa concepção que a escola pública é capaz de garantir a qualidade necessária para que o jovem assegure e possa competir por boas oportunidades de trabalho. Entretanto, como indicativo de que a escola pública não atende a contento todas as demandas, surge o Programa Brasil Alfabetizado que, além dos jovens, também abarca a demanda de adultos e idosos buscando a superação do analfabetismo. Enquanto medida compensatória atende,

prioritariamente, os municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo, sendo 90% na região nordeste do país (SNJ, 2013).

Em 2004, composto por 19 ministérios, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude, cujas ações eram constituídas por diagnóstico sobre o público jovem, a partir de dados disponíveis sobre a realidade social e econômica e sobre as ações governamentais. O fato recorrente em diversas frentes de atuação das políticas públicas no Brasil, em especial no campo da juventude, acerca de efetivos gastos de recursos públicos, fez com que se constatasse que não era necessária a criação desse grupo (RODRIGUES, 2008).

No que tange aos problemas da juventude, tais como violência, uso de drogas, baixa escolaridade, desemprego, dentre outros, repetidamente estão associados às condições de vulnerabilidade social e, para tanto, as ações estão concentradas nas periferias das grandes cidades. Com base nessa premissa, surge o Programa Escola Aberta, cujo discurso é o de incentivar e apoiar a abertura da escola pública nos finais de semana, de unidades localizadas em territórios de vulnerabilidade social, como se esse acesso incluísse os jovens aos direitos e se tornasse um espaço de política com visibilidade. No entanto, na linha do que diz Fraga (2010), a periferia que cresce compõe um cenário urbano invisível e toda a comunidade, assim como os jovens, também se tornam invisíveis enquanto atores políticos e sujeitos de direitos.

Com a mesma intencionalidade, nascem os Programas Cultura Viva e Escola da Fábrica, o primeiro sob a responsabilidade do Ministério da Cultura (MinC) e o segundo do Ministério da Educação (MEC), respectivamente, para estimular e fortalecer a criação e gestão cultural e para incluir os jovens de baixa renda num programa de formação profissional em parceria com o setor produtivo. Novamente, com base em Alencar (2010, p. 74), priorizam-se os programas focalizados e os programas sociais compensatórios voltados para o atendimento dos grupos pobres e vulneráveis. Atrelada à ampliação dos programas sociais de corte assistencialista está a incapacidade da sociedade capitalista, no atual estágio de desenvolvimento, gerar emprego ou ainda posto de trabalho remunerado, como aponta Alencar:

O desemprego e a precarização do trabalho têm repercussões na vida dos trabalhadores, pois a perda do trabalho os desqualifica também no plano cívico e político, e os enquadra numa condição na qual impera, para aqueles que ainda estão empregados, o medo da demissão; o que os faz viver sem expectativas no seu horizonte de vida. Com isso, pois a ideia de que a cidadania social deve ser obtida através do trabalho assalariado torna-se contraditória diante da crescente incapacidade da sociedade capitalista contemporânea em assegurar para o conjunto da população a inserção social mediante o trabalho. (ALENCAR, 2010, p. 75)

Diante dessa incapacidade de assegurar a inserção social mediante o trabalho assalariado, mesmo que em períodos diferentes, surgem programas como Jovem Aprendiz, que capacita jovens por meio de treinamento, mas que na verdade serve como fonte de mão de obra barata às empresas “parceiras” do programa. Outro projeto que segue essa mesma orientação é o Projeto Soldado Cidadão, vinculado ao Ministério da Defesa e direcionado aos jovens incorporados às Forças Armadas, com oferta de formação complementar que possa possibilitar o ingresso no mercado de trabalho após deixar o serviço militar. Entretanto, a demanda é sempre maior do que a oferta de seus cursos e o programa surge como estratégia de premiação aos jovens militares de boa conduta ou que tenham condição econômica mais precária. Assim, prevalece a afirmação de que se o trabalho pode estruturar identidades, ser reconhecido como espaço de pertencimento social, a sua ausência ou inserção precarizada pode ser fonte de degradação social (ALENCAR, 2010, p. 76).

Para compensar também a precariedade da educação pública, o governo criou, em 2004, regulamentado pela Lei 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), cujo objetivo anunciado é facilitar o acesso de alunos carentes ao ensino superior em faculdades particulares, tendo em vista os jovens que não tiveram acesso às universidades públicas (RODRIGUES, 2008). Assim, ao ingressar no ensino superior privado, o governo oferece ainda o Projeto Rondon, que promove a integração social dos jovens, se estes, de forma voluntária, estiverem interessados em contribuir para o desenvolvimento de comunidades carentes. Além de compensá-los, o projeto ensina-os a se tornarem agentes de compensação em defesa dos interesses nacionais.

Já o Pronaf Jovem, enquanto linha de crédito rural é direcionado a jovens com idade entre 16 e 29 anos que não conseguem crédito em bancos privados para desenvolver seus projetos na agricultura. O programa Nossa Primeira

Terra completa esta ação, que visa manter no campo estes jovens que, ao migrarem para as cidades, alargariam a massa da população periférica (SNJ, 2013) e teriam pouca possibilidade de inserção no mundo do trabalho devido ao alto índice de desemprego nos centros urbanos.

Somente em 2005 são criados a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), este último proposto enquanto instância para construção de políticas públicas voltadas aos jovens e, ainda, como espaço de participação e diálogo entre o poder público e a sociedade civil (SNJ, 2013). Desde então, estão responsáveis por diversos encontros, reuniões, conferências e pactos pela juventude, conforme expresso no quadro 1. A partir da criação do SNJ e do CONJUVE, abrem-se as portas da Política Nacional de Inclusão de Jovens – que em 2007 tornar-se-ia o Projovem Integrado articulado entre Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), MEC, SNJ e MTE.

Por ter atuado desde a implantação até a execução e coordenação do Projovem Adolescente no município de Presidente Prudente, cabe aqui uma crítica quanto às divergências e incoerências entre as suas diretrizes e as condições ofertadas para a sua viabilização. Ao longo de cinco anos, observei diretamente um programa de caráter compensatório para atender em grande escala jovens pobres, considerados em condição de vulnerabilidade social e vinculados aos programas de transferência de renda do governo federal. O seu desenvolvimento ficou atrofiado por não atender as reais necessidades dos jovens, principalmente pelo grande déficit educacional e a criação de novas possibilidades ficou condicionada à competência individual, sobretudo dos profissionais responsáveis e comprometidos com a temática.

Com vista a superar o déficit de escolarização de jovens e adultos sem a conclusão do ensino fundamental, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Intenções semelhantes fizeram surgir outros programas como Saberes da Terra, Juventude e Meio Ambiente e Juventude Cidadã.

No campo da segurança pública, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) foi criado para prevenir, controlar e reprimir a

criminalidade. Considera-se, nesse caso, que a marginalização, o crime e tudo aquilo que ameaça a ordem social convivem em meio à miséria, à doença, à fome e à violência (SALLES FILHO, 2010), relacionando a juventude que vive nesses contextos como problema social.

A partir de 2007 nenhum novo programa foi implantado no Brasil, o que se registra são participações do país em grandes eventos internacionais direcionados à discussão de ações integradas para o desenvolvimento de políticas públicas de juventude. Nos eventos sediados pelo Brasil, a exposição de jovens das favelas que participaram de projetos sociais como recurso para suprir suas carências. Para Frezza; Maraschin; Santos (2009), todos os programas de políticas públicas de juventude implementados no Brasil visam instituir projetos que, de forma geral, objetivam resolver problemas enfrentados por parcelas da população jovem em sua inserção social. Os problemas recorrentes são:

[...] aqueles relacionados ao acesso à educação, à saúde e ao trabalho; ou referentes a situações caracterizadas como em conflito com a lei. São programas variados em seus enfoques, estratégias, objetivos e modelos. Mas, de modo geral, podemos perceber uma concentração em seu direcionamento: tomam como foco a parcela da juventude qualificada como estando em situação de maior vulnerabilidade social. (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS 2009, p. 315).

Enquanto política focalizada é possível observar, por meio da apresentação desses programas, que houve diferentes iniciativas de ações do poder público direcionadas à juventude, porém desenvolveram-se de forma descontínua e desarticulada no que se refere ao planejamento e execução. Programas como o Projovem Adolescente, por exemplo, foram implantados com duração de 2 anos e com matriz metodológica para esse período. O governo determinou a redução do ciclo para apenas 1 ano, sem alterar a matriz metodológica delegando aos executores, que incluía órgãos gestores nos municípios ou ONGs, a responsabilidade de adequar os conteúdos e as práticas educativas.

A experiência junto ao Projovem reforça, ainda, a percepção de que todos os projetos acabam tornando-se excludentes, pois grande parte dos jovens que necessitam ser integrados está afastada dos atendimentos das redes de amparo social. Mesmo vinculados aos programas de transferência de renda, não são atendidos diretamente pelos Centros de Referência da Assistência Social e,

consequentemente, deixam de receber orientações quanto aos serviços que podem acessar, muitas vezes, por não atender algumas condicionalidades para serem contemplados pelos programas.

Dentre as condicionalidades, estar matriculado na escola é a de maior destaque, pois independe da análise quanto ao desempenho do jovem e sua relação com a aprendizagem. Inúmeros jovens tendem a ser promovidos, apenas por terem a frequência necessária e, na maioria das vezes, não são alfabetizados, o que compromete inclusive a execução das propostas do programa em questão.

Ainda no que tange à educação de jovens, Rummert e Ventura (2007, p. 33-34) contribuem quando afirmam que:

[...] se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. Nelas se verifica a clara difusão da falsa premissa de que, como assinalou Marx (1984), a força de trabalho, tomada como mercadoria, é capaz, ela própria, de ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital.

Em linhas gerais, os programas atenderam os jovens por meio de uma fragmentada visão da sociedade sobre juventude, apenas como meio de se cumprir alguma das etapas de uma política pública de juventude para jovens e não pelos jovens e que acabaram, simplesmente, como acreditam Frezza; Maraschin; Santos (2009), reforçando as concepções e modos de viver dominantes reservados à juventude dita de maior vulnerabilidade social.

1.2 Juventude em condição de vulnerabilidade social

A expressão vulnerabilidade social marcou grande parte das discussões acerca das políticas públicas de juventude quando consideradas focalizadas e não universais. Entender o que significa tal conceito permite relacionar as tomadas de decisões políticas com diferentes segmentos, nesse caso, a juventude. Essa abordagem parte de estudos na área do Serviço Social, porque traz uma relação direta com a questão da pobreza em decorrência de indicadores econômicos que atendem a política neoliberal.

A literatura especializada que aborda o termo *vulnerabilidade social* está vinculada à assistência social, principalmente quando esta considera cidadão e grupos enquanto usuários de serviços e projetos vinculados à Política Nacional de Assistência Social (PNAS). De acordo com a PNAS, conforme destaca Yasbek (2012), a situação de vulnerabilidade está relacionada com a perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade dentre outras diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos.

Para Yasbek (2012), a condição de vulnerabilidade está associada a uma concepção multidimensional de pobreza que não se limita às privações materiais. Contudo, a discussão necessária está em problematizar o conceito de vulnerabilidade para enfrentá-lo sem que as políticas efetivamente reconheçam as desigualdades e atuem de forma a atender as necessidades sociais da população, seja pensando nos jovens, nos idosos ou em qualquer outro segmento. Entretanto, o que se presencia são ações que focalizam os indivíduos vulneráveis decorrentes da pobreza e privação, sobretudo da ausência de renda. Ao adentrar no campo das políticas de juventude, o que se evidencia é a total desconsideração de que os jovens são sujeitos capazes de agir de forma coletiva com base num repertório de conhecimento e cultura.

Segundo Sposito (2003, p. 28),

Um conceito muito utilizado para a formulação das ações tem sido o de “jovens em situação de vulnerabilidade”. No entanto, seu uso indiscriminado também passa a ser objeto de crítica, pois desloca a ideia de “estruturas geradoras da vulnerabilidade” para o sujeito e, assim, pode ignorar que os jovens vulneráveis são portadores de capital social e cultural, capazes de ação coletiva, de criar alternativas e respostas aos seus dilemas.

É provável que a construção dessa ideia indiscriminada decorra da relação que se criou entre vulnerabilidade social e grupo de risco, cuja origem se deu no campo da saúde com trabalhos realizados sobre AIDS, na década de 1990 (GUARESCHI et al., 2007). Entretanto, a juventude vulnerável precisa ser entendida, além do que preconiza Sposito (2003), como aquela que está na falta ou não teve acesso a bens materiais e serviços que efetivamente atendam suas necessidades pessoais.

Para Guareschi et. al. (2007, p.22)

[...] o conceito de vulnerabilidade social está indiretamente vinculado com o de mobilidade social, posto que as possibilidades que indivíduos em vulnerabilidade social possuem de se movimentarem nas estruturas sociais e econômicas são restritas em termos de modificação de inscrição social. Todavia, essa dificuldade de mover-se socialmente não pode ser reduzida às questões de pobreza ou de populações carenciadas. Vulnerabilidade não se restringe à categoria econômica, passando por organizações políticas de raça, orientação sexual, gênero, etnia. Do ponto de vista, por exemplo, da raça negra, os indivíduos tendem a ter restrita sua mobilidade social em função de sua cor, sem necessariamente apresentarem uma situação econômica de desvantagem. Dessa forma, as organizações simbólicas também estão intimamente ligadas ao conceito de vulnerabilidade social.

A leitura proposta por Guareschi et. al. (2007) é a de que quando os jovens vivem num contexto divergente das condições fixadas pela sociedade, desencadeiam intenções e propostas de políticas públicas para a resolução do “problema”.

Por um lado, pode surgir como uma possibilidade de atender e criar condições mais favoráveis a todos os cidadãos, mas, por outro, pode ser apenas mais uma forma de normatizar e ordenar a sociedade, ou seja, conter conflitos sociais que possam surgir; manter certa coesão social como condição de vulnerabilidade. Dessa forma, torna-se propenso o enquadramento de jovens carentes em grupos de riscos ou excluídos, a vulnerabilidade passa a ser encarada como a condição favorável para a geração de conflitos e infração de regras sociais.

A condição de vulnerabilidade passou a ser uma situação favorável para a criação de políticas públicas de juventude que pudessem vincular o jovem a sua condição de utilidade social. Na busca de tornar esses jovens mais produtivos e mais enquadrados na ordem social, os saberes necessários à sua formação reúnem as informações necessárias para que continuem subalternos, pois o acesso aos saberes mais elaborados pode gerar opiniões e manifestações divergentes dos interesses do capitalismo dominante.

Para Castel (2009) a política voltada para esse público é igualmente definida como para “excluídos” e corre o risco de, assim, ser um jogo à margem que consiste em fazer o mínimo para evitar os desfuncionamentos demasiado visíveis. Logo, a situação ideal parece ser aquela onde os jovens se tornam impotentes para

se assumir a si próprios e não fazer desaparecer o estigma do assistido, beneficiário passivo de um socorro.

2 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Neste capítulo, a discussão está voltada à educação não formal enquanto proposta complementar a educação formal e sua função social. Os programas de educação não formal que contam com parceria do poder público, de caráter predominantemente assistencialista⁴, apesar do discurso de inclusão social, são oferecidos por meio de política pública focalizada, a qual não atende as necessidades coletivas dos jovens.

Para abordar a educação não formal e identificar os conteúdos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nos ambientes onde ela ocorre, serão apresentadas, neste capítulo, as diferentes concepções acerca dessa modalidade de educação e sua articulação com a educação escolar formal. Considerou-se importante esclarecer a sua prática e relevância social.

2.1 Educação Formal e Não Formal

A modalidade de educação definida como não formal será apresentada por meio de suas características e especificidades e não pelas contrariedades ou oposição à educação formal. Afinal, segundo Gadotti (2005, p. 02) “usualmente define-se a educação não formal por uma ausência, em comparação com a escola [...] como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade.”

Serão abordados, inicialmente, apresentando diferentes definições de educação não formal, sua função educativa e social, bem como seu caráter de complementariedade. Além disso, evidenciar-se-ão as diferenças entre a educação formal, informal e não formal.

⁴ Para assistencialista entende-se Estado Assistencialista, que constitui uma estratégia pós-moderna de enfrentamento às refrações da “questão social”, plasmadas no Brasil recente. Respalda tal ponto de vista, ressalta-se o fato de que, no contexto do processo de regulação social que lhe é peculiar, o Estado Assistencialista atua essencialmente fundamentado numa prática política marcada pela efemeridade, fragmentação e descontinuidade. (PORTO, 2005, p. 5)

Com base nas definições de Gohn (2006), cabe uma explicação sobre as diferenças entre a educação formal, informal e não formal. Para a autora a educação formal é propriamente aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; já a educação informal refere-se à aprendizagem dos sujeitos durante seu processo de socialização, seja na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; por fim, a educação não formal é aquela em que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Assim, de acordo com Trilla (2008)

[...] parece claro que as educações formal, não formal e informal, mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânica ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas. E essas relações funcionais podem dar-se – como de fato se dão – de maneiras muito diversas. (TRILLA, 2008, p.46)

As relações citadas por Trilla (2008) partem do entendimento de que cada uma das educações de que o indivíduo participa não pode atender igualmente a todos os aspectos e dimensões da educação, o que caracteriza e justifica a relação de complementaridade entre elas. Quando a educação não formal assume tarefas que são ou deveriam ser da educação formal, não realizadas de maneira satisfatória, ocorre a relação de suplência ou substituição. Esta última, com exclusividade quando a educação não formal efetivamente substitui a educação formal por meio de processos e programas frente a situações de exclusão. Quando a educação não formal e a informal reforçam ou colaboram com a educação formal, caracteriza-se a relação de reforço e colaboração e as relações de interferências ou contradições ocorrem quando nem todas as inter-relações ocorrem de forma ordenada e harmoniosa.

Afonso (1989) apud Von Simson; Park e Fernandes (2001) aponta as diferenças entre o formal e o não formal em termos de oposição. Para ele:

[...] por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não

fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO, 1989 apud VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p.9).

No entanto, para entender a educação não formal enquanto processo educativo há de se adentrar aos conceitos sobre o que de fato é educação. Diferente do que diz Delors (2010), quando atribui à educação o caráter de despertar nas pessoas a superação de si mesmo, como se dependesse fundamentalmente de esforço individual, a educação é um processo cuja qualidade depende de políticas públicas adequadas ao pleno desenvolvimento de experiências sociais, mediante as quais o indivíduo descobre-se a si mesmo, desenvolve suas relações com os pares e adquire as primeiras estruturas do conhecimento. A experiência social em questão não surge na escola, mas envolve a família e a comunidade, embora não se deva delegar a estes a responsabilidade. Essa reflexão acerca da educação é abordada por Gadotti (2005) quando diz que “a educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade”.

Para Petrus (2003 apud GHANEM, 2008), a concepção de educação parte do reconhecimento de que esta é global, é social e se efetiva ao longo da vida. O objetivo maior desta educação é preparar, no sentido de desenvolver as competências necessárias ao indivíduo para viver e conviver em sociedade, o que implica, sobretudo, na capacidade de comunicação. Neste contexto, a crítica reservada à escola consiste em admitir que, em algumas situações, os problemas e conflitos sociais dos alunos são negligenciados.

Portanto, o que se pretende destacar é que o processo educativo não significa exclusivamente um processo de escolarização, pois a escola constituiu apenas uma das formas funcionais para o processo. Esse processo é amplo e é produzido também por “fatores e intervenções educacionais não escolares” (TRILLA, 2008, p.18).

Cortella (2007 apud GOHN, 2010, p.37) contribui com uma definição objetiva quanto à relação entre educação e escola, quando considera que “[...] como educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado”.

Uma leitura aprofundada sobre a escola, a sua função social e educativa, assim como a busca pela diferenciação sobre a escola pública e/ou estatal revela que à escola cabe ensinar, isto é, efetivar o processo de ensino-aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários para a vida em sociedade. Entretanto, formar o cidadão não é tarefa apenas da escola.

No entanto, não se pode desconsiderar que a escola é um espaço privilegiado de construção do conhecimento e sua responsabilidade inicia-se ao receber “crianças e jovens por um certo número de horas, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para a sua inserção social.” (SETUBAL et al., 2000, p.2).

Para cumprir sua função social, a escola precisa levar em consideração o contexto e a realidade social, seja de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral. A escola deve também considerar o contexto da comunidade onde está inserida e como se estabelecem as relações diretas e indiretas com as necessidades, características e problemas por ela enfrentados.

No âmbito da função educativa da escola, Gadotti (2000) define como um contexto de impregnação do conhecimento, em que compete à escola amar o conhecimento como espaço de realização humana e acrescenta:

[...] de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. (GADOTTI, 2000, p.8)

Yazbek (2012, p. 289) colabora para entender o que Gadotti (2000) define como “pobre”. Para a autora,

Os “pobres” são produtos das relações vigentes na sociedade, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade. Um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social.

O que se constata na atualidade é que:

Novos contingentes sociais passam a frequentar a escola, sem as premissas culturais de antes, quando os destinatários eram poucos e selecionados, “espontaneamente”, pelas condições de vida das famílias, pela localização das escolas no espaço urbano e pela distribuição das vagas oferecidas, por turno e modalidade de ensino. A ampliação do alunado implica a obsolescência de muito do que deu certo durante décadas, porque a escola torna-se cada vez mais distante das realidades significativas para os alunos. (CUNHA, 2007, p. 824).

O atendimento ao contingente ampliado de alunos de diferentes classes sociais, termo usado por Cunha (2007), significou a expansão da escola pública que, antes mesmo de ser estatal, precisa constituir-se em escola voltada para as necessidades sociais de todos os sujeitos e em um ambiente formador de identidades autônomas.

Sobre a questão de ser escola estatal, Silva (1996) contribui com a reflexão de que:

Identificar a escola estatal com a escola pública é algo que pode e tem sido questionado. Isso significa que a escola estatal pode ter um uso privado, ou seja, que atenda interesses de grupos específicos, não contribuindo para o bem comum da sociedade; assim, também, a escola privada pode apresentar-se com caráter público, na medida em que esteja realizando uma obra de interesse reconhecidamente social. Desse modo, escola pública será aquela que está a serviço dos interesses autênticos da população. (SILVA, 1996, p.47-48)

A questão que se levanta a partir do que cita Silva (1996) é como os interesses autênticos da população podem ser atendidos por uma escola estatal se o Estado, atrelado ao sistema capitalista, mantém relações de dominação pautadas nos interesses privados dos meios de produção?

O surgimento de novas formas de privatização por parte de Organizações Não Governamentais (ONGs), por exemplo, justificam sua existência, também dentro da escola pública, por realizar ações que antes eram inerentes ao Estado. O entendimento quanto à posição em defesa das ONGs salienta que sua utilização no âmbito da educação escolar representa a busca por um ensino de qualidade para todos, haja vista que o mundo do trabalho exige certos padrões educacionais para garantir o desenvolvimento econômico e técnico-científico.

Para Bruno (2011), o capital é quem de fato consome a qualificação. Daí ser do interesse do capitalista controlar os processos formativos, que devem produzir capacidade de trabalho dentro de certos padrões exigidos pela organização do trabalho e pela tecnologia utilizada, o que envolve conhecimento e disciplina, processos estes que não precisam estar necessariamente vinculados à educação formal.

Constata-se, portanto, que a escola pública atual não apenas convive com as outras modalidades de educação, mas articula-se e integra-se a elas. Ainda, no que se refere à prática de educação não formal,

Os termos utilizados para definir estas práticas, contudo, são diversos: educação informal, educação não formal, educação não escolar, atividade extraclasse e/ou apoio socioeducativo – esses últimos quando voltados especificamente a crianças e jovens. Com efeito, trata-se de práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior das organizações governamentais e não governamentais, que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho, etc. (ZUCHETTI; MOURA, 2010, p.11)

Portanto, mesmo apresentando-se de maneira diferente da educação formal a educação não formal caracteriza-se:

[...] por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola.[...] acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar.[...] Assim, a educação não formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho; esse compromisso torna-se mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições.(VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, pág. 9-10)

É exatamente o compromisso com questões que atendam aos interesses de uma determinada coletividade que promove a educação não formal como ponto de partida para a construção de políticas públicas que efetivamente

atendam às necessidades das pessoas de acordo com suas condições individuais e/ou coletivas.

Trilla (2008, p.29) reforça que:

Tudo isso é igualmente aplicável a qualquer meio educacional que se observe: desde os que poderíamos chamar de micromeios, como uma sala de aula, até os macromeios, como uma cidade ou um país. Um meio que, em suma, abriga espaços e tempos nos quais também se gera educação, ainda que a antiga visão da pedagogia sobre a intervenção educacional não permitisse captá-los. A nova lente que representa o paradigma do meio educacional facilita à pedagogia a descoberta desses novos espaços distintos daqueles característicos dos sistemas educacionais convencionais e reforça a conveniência de buscar formas adequadas de intervir neles.

Assim, as práticas desenvolvidas no campo da educação não formal podem ser construídas em conformidade às necessidades, características e expectativas dos sujeitos, o que garantiria o compromisso e a caracterizaria como uma modalidade educativa diferenciada. Contudo, esse modelo de processo educativo pode efetivar-se, sobretudo, na educação formal por meio de ações que integrem a prática educativa ao contexto local com vista a atender as necessidades da juventude.

Nessa linha de reflexão, há um conceito de educação que possibilita compreender a dimensão da proposta da educação não formal.

O termo educação abrange um universo que extrapola os muros da escola, instituição com papel central na formação dos estudantes que por ela passam, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade. As especificidades da educação, no seu sentido mais amplo, são muitas. Entre elas a educação não formal, uma modalidade que vem ocupando um espaço significativo no cenário nacional e que, por isso, vem merecendo atenção por parte de diferentes segmentos da sociedade. (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 9)

Com base nessa definição, pode-se dizer que, apesar da pouca formalidade, a educação não formal vem ocupando cada vez mais espaço no cenário da educação nacional, sobretudo porque os conhecimentos historicamente sistematizados são transmitidos de maneira não obrigatória, além de não utilizar recursos de repreensão quando a aprendizagem não se efetiva, pois os sujeitos

estão envolvidos no processo e não pelo processo ensino-aprendizagem, assim, aprender constitui-se de uma relação de prazer.

Com espaços específicos para realização das suas ações educativas, a educação não formal também pode ser caracterizada por apresentar propostas alternativas de metodologias e práticas, bem como conceitos e procedimentos intencionais visando ao ato de ensinar. Outra marca dessa educação é o atendimento ao sujeito ou coletivo, nos seus territórios, ou seja, que se efetive a convivência e o fortalecimento de vínculos entre os sujeitos, entre educadores e educandos e entre estes com a comunidade. Assim, é possível perceber que dada sua importância para a vivência social e estabelecimentos de laços afetivos,

A educação não formal deveria ser acessível a todas as classes sociais, embora no Brasil seja uma prática para a camada de nível socioeconômico mais baixo da população; o trabalho com essa modalidade educativa não implica e nem exige, em princípio, uma diferenciação de classes. Para que as atividades propostas se viabilizem na prática, é necessário ter uma postura e sensibilidade por parte dos educadores que nelas trabalharão para, num primeiro momento, captar anseios e os conhecimentos que as crianças, jovens, adultos e idosos, de grupos sociais diferentes e pertencentes a contextos sociais e culturais diferenciados, transmitem através de suas histórias de vida. (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 13)

E, sobretudo,

A concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como deveres para com o(s) outro(s). (GOHN, 2010, p.33)

Se o objetivo é construir uma educação que forme cidadãos livres e emancipados, essa mesma educação deve atender sujeitos em diferentes contextos, não apenas os mais vulneráveis econômica e socialmente. A gestão democrática e participativa pensada e desejada no contexto escolar pressupõe que haja o interesse e envolvimento dos sujeitos para que a aprendizagem seja significativa e

transforme realidades, portanto, uma educação necessária na construção da democracia e da cidadania.

Ainda por definição, hoje a educação não formal está organizada a atender de modo mais democrático e diversificado, sem imposições burocráticas, mesmo sendo obrigada a seguir orientações institucionais e programas curriculares com base em objetivos e metodologias educativas com vistas à qualidade.

No que tange ao meio educacional, bem como nas distinções entre a educação formal e não formal, é possível afirmar que:

A educação não formal, por sua vez, supõe também a intenção de estender a educação e, por isso, a maioria da população que atinge é de pessoas menos incluídas no sistema escolar convencional, ainda que não esteja dirigida a determinados grupos de idade, sexo, classe social, habitat urbano ou rural etc. Essas pessoas apresentam grande motivação intrínseca, sua adesão e programas costuma ser voluntária, e, sendo seus interesses e necessidades mais claramente assumidos, podem seguir ou abandonar os programas conforme entendam que nestes satisfazem ou não suas expectativas. (GHANEM, 2008, p. 71-72).

Sendo, portanto, necessário, para articular a educação não formal e a educação formal, entender a primeira como mais uma possibilidade de criação de novos conhecimentos. Essa articulação vem sendo discutida e percebe-se, nos últimos tempos, um avanço acerca dessa concepção de educação, sobretudo pelo respaldo oferecido na própria Lei 9.394/96 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a reconhece como ações e processos educativos aqueles desenvolvidos por movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nos quais a educação não formal prevalece.

Na realidade, segundo Trilla (2008)

O que ocorre é que a educação não formal, por situar-se fora do sistema de ensino regado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. O fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí afora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades

específicas) que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal. (TRILLA, 2008, p.42)

Enquanto definição, no campo dos estudos da pedagogia, a educação não formal é tida como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1982 *apud* GADOTTI, 2005, p.2). Definição esta que se distancia da ideia de que a educação não formal deixa de reconhecer a educação formal escolar como modalidade primeira.

Portanto, percebe-se que na prática da educação não formal de qualidade, a atividade educacional também é organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Segundo Gohn (2006), na educação não formal, além da intencionalidade e proposta curricular, ela também capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Se a educação não formal preocupa-se com o cotidiano do sujeito, seus objetivos, quanto à formação para a participação cidadã, consistem em formá-lo para solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-lhe para o trabalho e para organizar-se coletivamente, além de apurar a compreensão do mundo à sua volta e torná-lo capaz de ler criticamente a informação que recebem. Isso é feito pela valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, às vezes mesclados com novos elementos introduzidos pelos educadores e pela experiência em ações coletivas.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9493 de 1996, reconhece os processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao defini-los como:

[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, art.1º).

As definições da LDB partem do reconhecimento de que na educação não formal a aprendizagem e a troca de saberes são resultados de uma prática intencional e participativa entre os sujeitos, processo este que,

[...] capacita os indivíduos [...] Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar e construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2010, p.19)

Assim, ao se pensar sobre a necessidade da educação não formal onde se desenvolve a educação formal se aproxima da ideia de que:

[...] entendemos a educação não formal como aquela voltada para a formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese NENHUMA ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. (GOHN, 2010, p.39)

Ou, ainda:

Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos [...] ela (a educação não formal) potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral ou educação permanente. A educação não formal tem seu próprio espaço, forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! (GOHN, 2010, p.92)

A escola é um espaço privilegiado para a construção da aprendizagem, mas que, muitas vezes, não atende a todos os interesses da população. Nesse caso, a articulação entre as modalidades de educação formal e não formal, conforme propõe Gohn (2010), pode, ao longo dos anos no processo de desenvolvimento das aprendizagens da criança, ser mais um recurso valioso para a educação, seja atuando dentro ou fora do espaço escolar.

Arroyo (2003) sugere uma ampliação nessa relação, ao considerar que as experiências não formais de educação, experimentadas e realizadas mais próximas da realidade popular, são capazes de captar com sensibilidade a presença dos sujeitos, o que a transforma em “educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos” (ARROYO, 2003, p.34).

[...] sugerimos a possibilidade de ampliar essa relação. Perguntar-nos pelas virtualidades formadoras dos movimentos sociais. Em que medida podem ser vistos como um princípio, uma matriz educativa em nossas sociedades. Que dimensões eles formam e que aspectos eles trazem para a teoria pedagógica e para o fazer educativo tanto nas propostas de educação formal quanto informal. (ARROYO, 2003, p.30)

A educação não formal pode, assim, ampliar a antiga definição da educação popular. Nas palavras de Gadotti:

Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas; e, de outro, continuou como educação não formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu atravessar numerosas fronteiras. Hoje ela incorporou-se ao pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores espalhados pelo mundo, como testemunha o Fórum Paulo Freire, que se realiza de dois em dois anos, reunindo educadores de muitos países. (GADOTTI, 2000, p. 6)

Enfim, com exceção dos aspectos que distinguem as diferentes formas de educação, sobretudo a formal e não formal, é possível ressaltar que a segunda pode apresentar as mesmas mazelas da primeira. Segundo Trilla (2008) “a educação não formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada e uniformizadora quanto à formal” (TRILLA, 2008, p.54).

O que Trilla (2008) ressalta é que a educação não formal não deve ser entendida como a solução para todos os problemas da educação, pois ao concebê-la estão envolvidas as mesmas condições políticas e pedagógicas inseridas no contexto escolar. Aos envolvidos no processo educativo, independente da

modalidade, o que se deve buscar é a maior qualidade possível, aquela já definida como eficaz.

Apesar do caráter descritivo deste texto e da tentativa de apresentar a educação não formal num amplo processo de educação, entende-se que a articulação entre educação não formal com a educação formal pode ser um recurso valioso para ambas experiências educativas, uma vez que inclui a comunidade em seu território e, sobretudo, a escola enquanto educação formal, “comprometidas com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual”. (GOHN, 2010, p. 15)

Para adentrar às funções da educação não formal torna-se importante ressaltar que aspectos como trabalho coletivo, laços de afetividade, espaço de experiências lúdicas para vivências prazerosas. Esses aspectos impulsionam a educação não formal como uma proposta educativa para o desenvolvimento do indivíduo por meio da expansão, movimento, formação de grupos, trocas de experiências e prática de vivência social.

É a efetivação da prática de vivência social que aproxima cada vez mais a família do processo educativo, conforme explicitam muitas ações da educação não formal. Afonso (2001 *apud* Von Simson, Park e Fernandes, 2001) reforça a importância de analisar melhor o fato de estarmos atualmente a assistir uma pedagogização crescente da vida social, o que coloca a família no centro do processo de educação.

O UNICEF (2009) reconhece a legitimidade da participação da família, assim como da comunidade no processo educativo, por meio de ações complementares desenvolvidas de maneira continuada e em períodos alternados à escola e considera esse mesmo processo como educação integral, pois compreende dimensões como o tempo, as práticas, os conteúdos e os territórios onde as ações acontecem, seja na escola ou em outros espaços de aprendizagem (UNICEF, 2009, p.13).

A participação da família é importante no processo educativo, desde que a ela não seja delegada a competência escolar. A ausência de espaços públicos que atendam as necessidades das comunidades tem levado as escolas à

aproximação das famílias e comunidades como uma estratégia de suprimir os direitos básicos e universais. Assim, a família acredita que a legitimidade de sua participação está no acesso aos direitos, enquanto na verdade está apenas na conformação.

Ao se falar das vivências sociais e das práticas desenvolvidas por organizações vinculadas à família e à comunidade, de acordo com as definições de Gohn (2011), a educação não formal enquanto parte da formação de todo ser humano não pode ser definida como educação social, porque esta categoria, historicamente, caracteriza-se pela assistência aos pobres e desfavorecidos. Segundo a autora,

[...] com a globalização ocorre uma metamorfose do sistema de desigualdade social no capitalismo para um sistema de exclusão social. Neste novo cenário, as lutas sociais relevantes serão pela inclusão social de setores sociais que antes eram excluídos por estarem em desigualdade socioeconômica e que agora estão excluídos também por desigualdades socioculturais (dadas pelo sistema educacional, pela raça, etnia, sexo etc). As políticas sociais tendem a ser formuladas para o atendimento de clientelas específicas, agrupadas e categorizadas como: índio, negro, mulher, terceira idade, menino de rua etc., e não mais por ser “um pobre” ou por ser demandante de serviços (transporte, saúde, educação etc.) ou habitação. (GOHN, 2011, p.21-22)

Segundo Afonso *apud* Gohn (2010), ao pensar a educação não formal enquanto aquela que objetiva a formação cidadã por meio de ações e práticas coletivas, a aprendizagem se constitui por meio da promoção da socialização e não apenas da instrução, da solidariedade ao invés da competição e individualismo, dos princípios de voluntariado do que a obrigatoriedade. A aprendizagem visa o desenvolvimento e não a manutenção do *status quo*, sobretudo porque se preocupa com a mudança social e não com a reprodução cultural e social. Além de proporcionar a investigação-ação, a forma de participação é descentralizada.

Trilla (2008) propõe a análise de um esquema acerca do processo educativo, no qual considera que toda ação educativa se realiza em um meio e este meio condiciona uma ação, assim como exerce influência educativa no indivíduo, bem como o educador também influencia o meio, desse modo o processo se torna aplicável a qualquer meio educacional, inclusive não formal.

Cabe, neste momento, entender a relação entre a educação não formal e o educador não formal, para reforçar a influência que este último exerce na prática da primeira.

Em cada campo, quem educa é o agente do processo de construção do saber? Na educação formal sabemos que são os professores. Na não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.(GOHN, 2006, p. 29)

O “outro” a que se refere Gohn (2006) é o educador não formal, cujo papel é o de:

[...] animador do grupo: ele deve despertar os participantes para o contexto em que vivem, o processo de formação histórica e cultural de sua comunidade e o processo de constituição de si mesmos, desafiando-os a investigar mais a fundo a própria realidade – tanto social como individual. O produto gerado nas atividades é reflexo desse despertar e dessa investigação. O principal instrumento de trabalho do educador é o diálogo. (GOHN, 2007, p.15)

Por meio da ação na educação não formal, os agentes educadores da educação informal também são integrados e, a partir dessa prática, a comunidade torna-se elemento importante para a formação histórica e cultural.

O processo a educação não formal tende a favorecer a aprendizagem do educando, mas também do educador. Tal condição exige desse profissional a sensibilidade para perceber e entender o meio no qual estão inseridos os seus educandos. Dessa sensibilidade e percepção, surgem as escolhas dos temas com a interação da comunidade, de modo dialogado e consensual. Geralmente, as escolhas estão relacionadas com o contexto da própria comunidade, exatamente porque carrega significados e características dos educandos, sobretudo, da cultura local. Assim, “com seu trabalho, o educador social ajuda a construir espaços de cidadania no local onde atua”. (GOHN, 2007, p. 17).

Contudo, para entender e estar sensível ao contexto local, o educador não formal precisa ser um profissional que, acima de tudo, domine conteúdos

vinculados ao referido contexto, à comunidade e aos educandos. Para tanto, a competência do educador consiste em concretizar por meio da educação não formal,

[...] a ação competente de saberes acumulados com o conhecimento construído durante a própria prática das atividades e com a articulação de um saber científico, pré-codificado e aprendido durante o processo de formação profissional. Esse saber não é transmitido ou repassado ao público-alvo como uma técnica ou um acervo de informações. Ele é utilizado para desenvolver e fazer acontecer a verdadeira face do educador – a de sensibilizador, formador, estimulador de um trabalho com o grupo, seja numa dança, numa peça de teatro, numa banda de latas, na confecção de um jornal, na criação de artesanato ou num coral, possibilitando assim a construção de novos saberes. (FERNANDES, 2007, p.25)

No que diz respeito à formação do educador, esta deve:

[...] vir acompanhada do desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade onde ele vive e atua. O educador que teve uma formação com conhecimentos básicos sobre a realidade socioeconômica do país e sobre os direitos básicos dos seres humanos desenvolverá seu trabalho de maneira engajada e responsável, preocupando-se em conhecer a história de vida das pessoas com quem está trabalhando, assim como a história do lugar, articulando fragmentos dessas histórias com fatos e acontecimentos de um cenário mais amplo, de modo a auxiliar na construção da identidade do grupo. O educador com essa formação vê as técnicas e instrumentos de trabalho, como anotações de campo, diários de bordo, relatórios, registros de vivências, registros de momentos de reflexão, rodas de discussão, fotos, vídeos etc., como muito mais que meros requerimentos cotidianos preconizados pela instituição. Os meios e técnicas tornam-se parte da dinâmica de formação no dia-a-dia, sendo utilizados conforme as necessidades do projeto. Ou seja, a identidade e os pertencimentos são construídos no processo de trabalho do educador. (FERNANDES, 2007, p.27-28)

A formação do educador concretiza-se pela prática de atuação e por meio das experiências acumuladas, o que faz do com que o educador não formal, gradativamente, conheça a realidade e se reconhece o/no contexto no qual a sua ação se efetiva. A construção de novos saberes decorre de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que envolvem o sujeito do processo de aprendizagem. Além do conhecimento local, este mesmo educador precisa de uma formação acerca da realidade no cenário nacional para que os seus

instrumentos de trabalho concretizem uma prática dinâmica, integradora, coerente e transformadora.

O empenho do educador, por meio de suas ações e práticas, efetiva os processos de educação não formal que ocorrem em espaços alternativos, geralmente “em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos”. (GOHN, 2006, p. 29)

[...] a educação não formal exige uma atitude política do educador perante a realidade, pois, ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar um certo determinismo que a visão histórica de longa duração possa sugerir. Ela pressupõe a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas, sim, capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de “resistência inteligente”. (SINSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 18)

À luz dessa compreensão, diferente da educação formal, segundo Gohn (2010), na educação não formal a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados a serem apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problemas, o que constituiria o meio educacional.

No que tange ao seu caráter complementar, diante do fato de que nem sempre a escola, por meio de suas ações e práticas, consegue atender todas as necessidades e demandas educacionais, tornou-se necessário, paralelamente, criar outros meios e ambientes educacionais, não opostos ou alternativos à escola, mas funcionalmente complementar a ela. Esses novos recursos é que determinaram o caráter de complementariedade da educação não formal.

Decerto outras necessidades coexistiam com as que demandaram educação formal e, para aquelas, uma grande variedade de esforços educacionais não formais se foram experimentando, seja para sustentar a luta por novos direitos, seja para exercer os que chegaram a ser legalmente consagrados, seja mesmo para responder a diversos apelos do dinamismo da economia que não encontravam solução suficiente na educação formal. (GHANEM, 2008, p. 60).

Na visão histórica, a educação não formal tem como marco de sua expansão a segunda metade do século XX. Segundo Trilla (2008) seu surgimento decorre de inúmeros fatores sociais, econômicos, tecnológicos dentre outros, ocasionando novas necessidades educacionais e, conseqüentemente, novas possibilidades pedagógicas não escolares, acreditando-se, assim, que a “ação educativa seria salva e reabilitada simplesmente afastando-a” da instituição escola, tendo em vista o seu descrédito e as supostas “mazelas e incapacidades” (TRILLA, 2008, p.25) as quais fora exposta.

O termo educação não formal, a partir da década de 80 aos dias atuais, passa por construções e reconstruções, principalmente pelas inúmeras críticas relacionadas ao próprio termo quanto por suas ações e práticas.

Segundo Machado (2008), as experiências não formais estavam inicialmente relacionadas a projetos de educação popular ou de caráter assistencialista. Entretanto, atualmente essas experiências se transformaram em espaços e processos que incluem discussões sobre políticas públicas para diversos setores. A sociedade civil, até então alheia às questões de transformação no próprio âmbito da assistência, passou a participar de debates e a assumir responsabilidades práticas.

Retomando a base conceitual acerca do que é educação não formal, surgem terminologias vinculadas à educação não escolar e, principalmente, uma associação ao serviço de assistência social, tendo em vista as primeiras experiências aos referidos projetos. Segundo Zuchetti e Moura (2010), as crianças e jovens ocupam papel privilegiado quando há oferta de educação não formal, sobretudo quando as ações complementam àquelas ofertadas pela escola formal. Segundo as autoras, nestes casos, o objetivo maior é resgatar as crianças e jovens que estão fora da escola e de promover sua reaproximação ao espaço escolar (ZUCHETTI; MOURA, 2010, p.10).

Semelhante ao que se propõem às práticas escolares, a educação não formal deve ser percebida como um tipo de proposta complementar a educação escolar. Assim, deve ser definida como um espaço concreto de formação para a aprendizagem de saberes relacionados à vida em coletividade. Ainda é possível afirmar que este tipo de educação permite que o sujeito que dela participa seja

capaz de agir em seu contexto histórico e social, sobretudo no sentido de transformação por meio de reflexão.

De acordo com Von Sinson, Park e Fernandes (2001), os espaços de educação não formal devem visar ao desenvolvimento social, assim como favorecer a participação coletiva, inclusive da comunidade. É, com base nessa definição, que a educação não formal pode contribuir para que os sujeitos vejam sentido em sua vida quando participam da defesa e conquista de seus direitos. Assim, essa modalidade de educação pode constituir-se em “um campo específico de manifestação e desenvolvimento da educação na sociedade [...]”. (GOHN, 2010, p.7).

Exatamente por meio dessa educação não formal, que capacita o sujeito e o transforma em cidadão consciente das condições de seu grupo social, capaz de buscar relações sociais pautadas em igualdade e justiça social, é que se defende a concepção de que esta modalidade de educação deve articular-se a educação formal e conceber práticas complementares.

Desse modo,

O que realmente importa deveria ser a qualidade e a pertinência pessoal e social da aprendizagem em questão, e que o processo para chegar a ela tenha sido o mais eficaz. Talvez a única coisa – embora não seja pouca – que importa ao educando no fato de o processo de aprendizagem ser formal, não formal ou informal seja a obtenção de um título acadêmico (na formal) ou de um certificado (na não formal). (TRILLA, 2008, p.52)

O que determina a relação entre as modalidades é o próprio sujeito, por considerá-lo como um ser de múltiplas relações necessárias para que todo o conhecimento adquirido, formalmente ou não, transforme-se em aprendizagem. Está carregada de qualidade, entendida por Trilla (2008) por eficaz, ou seja, significativa e contextualizada, capaz de servir para a formação e participação crítica e reflexiva do sujeito em seu cotidiano social, por meio de ações individuais ou coletivas.

2.2 Abrangência, Ações, Sujeitos e Agentes da Educação Não Formal

Enquanto processo, de acordo com Gohn (2011), a educação não formal se apresenta em cinco dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. A primeira é a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, pois a ação se constrói por meio de participação coletiva para uma leitura e conscientização do meio social no qual o indivíduo está inserido, levando-o a compreender os seus próprios interesses. A capacitação dos indivíduos para o trabalho é a segunda dimensão quando determinada pela ação que privilegia o desenvolvimento de habilidades e potencialidades. A terceira é aquela que capacita o indivíduo, por meio da aprendizagem e exercício, à organização e práticas comunitárias. Já a quarta refere-se à aprendizagem dos conteúdos da educação formal, escolar, porém por meio de ações e práticas diferenciadas. A quinta é a educação vinculada à tecnologia, sobretudo à eletrônica, desenvolvida na e pela mídia.

A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos é entendida como o processo que promove a conscientização dos mesmos quanto ao reconhecimento das suas expectativas e interesses, assim como do contexto social a qual pertencem, por meio da participação em atividades grupais.

É por meio dessa participação em atividades grupais que, segundo Morin, os indivíduos produzem a sociedade e para ele:

[...] a sociedade é, sem dúvida, produto da interação entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. (MORIN, 1996 apud DA ROS; LESSA; ZANELLA, 2002, p. 212-213).

Pode-se utilizar a educação não formal para ampliar os espaços participativos nos quais o indivíduo produz a sociedade e promove o exercício da cidadania. Nesta modalidade, não basta ter direitos e deveres, mas criar a condição

de desencadear novos direitos sociais, de acordo com as constantes mudanças da sociedade.

Esse exercício atua sobre o indivíduo e constitui-se como um processo permanente que envolve a sua participação ativa por meio da organização coletiva e auto-organização, mobilização, intervenção e, conseqüente, conquista de direitos junto ao espaço público. O que determina sua conquista é que a ação torna-se coerente com o interesse coletivo do bem comum, sobretudo, em busca de maior equidade, igualdade e justiça social.

Logo, nessa dimensão da educação não formal, a formação do indivíduo está perpassada pelo desenvolvimento de valores éticos, a informação sobre direitos, a aprendizagem de práticas democráticas, o incentivo à identidade e movimento em prol de interesses comuns, à capacidade de propor mudanças e reivindicar em defesa de interesses coletivos.

Para conhecer como essa apropriação acontece no contexto das relações sociais que se estabelecem no processo da educação não formal, torna-se fundamental conhecer as “características dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte/ participam e dos lugares sociais que ali assumem.” (DA ROS; LESSA; ZANELLA, 2002, p. 213).

Quando a abrangência é “a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades” (GOHN, 2011, p. 106), na educação não formal as ações são prioritariamente coletivas e buscam, acima de tudo, a familiarização do sujeito com o mundo do trabalho e a sua atuação social. Neste campo, o trabalho é tido como um elemento para a realização de sonhos pessoais e profissionais, como recurso para superar a exclusão, inclusive na educação.

Tão importante quanto a capacitação para o trabalho, a educação não formal busca, ainda, a capacitação do indivíduo voltada para a organização e práticas comunitárias, direcionada à realização de ações para o “bem comum”. O propósito disso é o reconhecimento de que os problemas sociais presentes na sociedade, em especial no seio da comunidade, são de responsabilidade de todos os sujeitos percebidos como cidadãos.

A participação da vida social junto à comunidade, construir amizades fora da família, trocar ideias, participar de ações e projetos para a conquista de um objetivo comum, elaborar e integrar de redes de ajuda, de trabalho são variáveis que consolidam a vida em sociedade. Desse tipo de vivência todos se beneficiam, não só crianças, adolescentes e jovens, mas também adultos, idosos e pessoas com deficiências.

É inevitável que em todos os processos os sujeitos participantes da educação não formal, sejam nas dimensões da formação cidadã, da formação para o trabalho ou da ação com/para a comunidade, aprendam conteúdos da educação formal, porém o diferencial está em suas as ações e práticas, ou seja, na metodologia utilizada.

Se na educação formal a prática está voltada para resultados e o sistema de avaliação serve apenas para medir o conhecimento, o processo educativo “virou uma estratégia de inclusão das classes trabalhadoras na sociedade tecnológica, não na sociedade do conhecimento. É a formação para o trabalho simples, não para o complexo”. (SANFELICE, 2011, p. 118)

O que para Bruno (2011) significa:

[...] como o valor da força de trabalho é dado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção e reprodução, os processos formativos e, portanto, a educação escolar, devem estar sob o controle estrito do capital, também por outra razão. É fundamental garantir o aumento permanente da produtividade do trabalho nessa esfera, tendo em vista compensar o aumento não só dos anos de escolaridade, mas também da complexidade dos processos formativos exigidos pelo desenvolvimento tecnológico. Caso a produtividade dos processos escolares seja baixa, o valor da força de trabalho será [...] (BRUNO, 2011, p.557)

A questão que emerge está associada ao desenvolvimento de processos educativos na educação não formal que não correspondem à adequação da prática ao sujeito que aprende, adequação ao conteúdo que se aprende e a criação de “hábitos de ordenação, de organização do trabalho mental, de abstração, entre outros” (VEIGA, 2008, p.282). A ela estende-se o caráter de processo formativo voltado aos interesses do capital.

2.3 Contrapontos da Educação Não Formal

Em 1976, John, vice-chanceler da Universidade de Jodhpur, atual Universidade da Lei Nacional, na Índia, publicou um artigo na então revista trimestral da UNESCO – Perspectivas, intitulado “A procura de alternativas: a propósito da educação não formal”. Naquele momento escreveu:

E quando se trata das consequências mais imponderáveis da educação, como a sua influência no caráter e nas atitudes do educando, independentemente das capacidades conscientes adquiridas, a contribuição do ensino não formal é normalmente muito maior do que a que pode ser reivindicada pela educação formal.

E acrescentou:

A preocupação com o ensino não formal constitui o início de um esforço de introdução no domínio inexplorado da aprendizagem acidental do sentido de objetivo e de direção. Neste processo o educador poderá também descobrir até que ponto elementos atualmente pertencentes à estrutura formal poderão ser transferidos para um sistema não formal. (JOHN, 1976, p.625)

O conceito que John apresentou naquela época - situado em uma realidade distante do Brasil em termos geográficos e diferente do Brasil e das diversas vivências sociais e econômicas pelas quais o mundo passou - é semelhante ao que se discute sobre a educação não formal nos dias de hoje, pois trata das contribuições desta modalidade e cobra da educação formal a qualidade esperada, mas indica principalmente a necessidade de estruturação e organização da educação não formal a partir de perspectivas de descobertas. Mas qual a relação dessas citações com os contrapontos da educação não formal?

A educação não formal ainda é um campo a ser explorado. Gohn (2010) aponta para uma lista de lacunas que abrange, sobretudo, o fato de que os educadores ainda não possuem formação específica para atuar nessa modalidade educativa, o que significaria adquirir conhecimento sobre o contexto social numa dada realidade, o perfil do sujeito participante ativo das ações a serem

desenvolvidas, os programas educativos, bem como as características e processos culturais e educativos locais.

Ressalta-se, ainda, que no processo de recrutamento e seleção desses educadores, além das variações, não se exige com a devida relevância a titulação acadêmica, o que abre precedente para relações de trabalho com “superexploração, instabilidade das equipes ou oscilações no profissionalismo e desempenho” (GHANEM, 2008, p.72).

Não são claras e bem definidas as funções e objetivos da educação não formal, principalmente porque não há registros dos procedimentos da educação não formal por meio da escrita, geralmente eles estão organizados ao redor da fala. Além disso, as metodologias utilizadas no trabalho diário não são sistematizadas, assim como não são construídas a fim de acompanhar este trabalho e tampouco acompanham os egressos que participaram de programas de educação não formal. Pela seriedade e relevância do processo de educação não formal, torna-se necessária a criação de metodologias e indicadores para o estudo e análise de trabalhos da educação não formal em campos não sistematizados.

Em síntese, a gestão da educação não formal carece de uma estrutura que inter-relacione os meios pelos quais se realiza, assim como sistemas de controles, avaliações e títulos são de pouco ou nenhuma importância, podendo abrigar os mesmos problemas da educação formal, sendo “classista, alienante, burocrática, ineficaz, onerosa, obsoleta, manipuladora, estereotipada, uniformizadora etc.” (TRILLA apud GHANEM, 2008, p. 76).

Por entender essa relação tão estreita entre a educação formal e não formal, seja pelos benefícios advindos das diferentes articulações ou pelas possíveis mazelas que ambas possam apresentar no processo educativo, que o entendimento sobre a educação como um amplo sistema educacional justifica o próximo capítulo, em que se versará sobre contribuições das diferentes experiências de educação não formal para a juventude em situação de vulnerabilidade social.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA A JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Com base nas pesquisas (teses e dissertações) já existentes produzidas no Estado de São Paulo e que tratam das experiências de educação não formal voltadas para jovens em condição de vulnerabilidade fizemos a seguinte questão: quais as contribuições e limites da educação não formal direcionada aos jovens em condição de vulnerabilidade social? Para respondê-la, o período de estudo abarcou do início do Governo Lula até 2013. Já tendo discutido o que é vulnerabilidade, neste capítulo serão apresentadas as experiências que executam ações e programas para jovens vulneráveis no Estado de São Paulo.

Foram consultadas as Bibliotecas Digitais da UNESP, UNICAMP, UFSCAR, PUC/SP e USP, cinco universidades na mesma área temática para poder compreender o conjunto dessas experiências, regularidades, direção, aspectos comuns e articuladas a um determinado período e contexto político. Assim como foram aplicados os seguintes descritores: “educação não formal”, “juventude em situação de risco ou vulnerabilidade social” e “políticas públicas de juventude” e o acesso ocorreu predominantemente junto ao acervo digital das Faculdades de Educação e Serviço Social.

Para “educação não formal” foram encontrados 59 documentos, sendo a UNICAMP o de maior expressão, com um total de 27. Do total geral, apenas 22 itens foram selecionados, sendo 17 dissertações e 05 teses. Para “políticas públicas de juventude” foram encontrados 20 documentos e selecionados 12, sendo 08 dissertações e 04 teses. Apenas 01 dissertação da UNICAMP apareceu para os dois descritores e para o descritor “juventude em situação de risco ou vulnerabilidade” não foram encontrados documentos nestes acervos.

Com a análise do material selecionado, por meio do sumário e resumo, foram selecionados os documentos que abordavam especificamente a educação não formal para a juventude, o que compreendeu um total de 09 documentos, sendo 06 da UNICAMP, 02 da UNESP e 01 da UFSCAR. Destes, 07 dissertações e 02 teses.

3.1 Apresentações

Neste item iremos apresentar uma síntese das principais ideias das teses e dissertações analisadas com o objetivo de mapear as contribuições das diferentes experiências de educação não formal para a juventude em situação de vulnerabilidade social.

A dissertação “Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei: como as educadoras significam os processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto”, da UFSCAR, Caparrós (2013) privilegia a educação não formal por meio de atividades e oficinas para jovens em conflito com a lei e que prestam serviço à comunidade. Paulo Freire é o autor de referência para tratar da educação democrática e popular que inspira esta experiência, cuja prática perpassa pelos conceitos de diálogo e acolhimento, reflexão sobre o mundo, protagonismo juvenil e reintegração do jovem à sociedade.

Segundo a autora,

[...] o ambiente do Programa de Medidas Socioeducativas deve ser estimulador, rico em desafios, criado pela problematização do contexto. Concomitantemente a isto, há outras perspectivas em relação à educação, que pretensamente deixou de ser um privilégio da minoria, e hoje, há o discurso de um ensino de massas, que incoerentemente nega a heterogeneidade, a flexibilidade e a diversidade. (CAPARRÓS, 2013, p. 33)

O entendimento que se faz presente é o de que as práticas educativas destes Programas de Medidas Socioeducativas devem favorecer a libertação dos jovens infratores do sistema de opressão social. Em consonância com Paulo Freire, a autora sugere que “a prática da liberdade deve pautar-se em uma proposta pedagógica, no qual *[sic]* o oprimido poderá conscientizar-se por meio da reflexão e, dessa forma, tornar-se protagonista de sua própria história” (p. 48).

Em suas definições de aprendizagem, a autora ressalta a importância das vivências permeadas pelo diálogo, conforme expressa:

[...] as pessoas se formam a partir de todas as vivências de que participam, em diversos contextos sociais, culturais e as diferentes práticas sociais conduzem à criação de identidade do indivíduo, inserem-se nas culturas e se concretizam nas relações. O diálogo fica evidenciado como um possível caminho ao processo educativo de aprendizado, confiança, respeito e tolerância, visto que os (as) jovens sentem-se acolhidos para exporem suas dúvidas, medos, angústias, alegrias (CAPARRÓS, 2013, p.35)

A pesquisa ressalta a valorização das raízes culturais dos jovens, assim como a importância da relação entre a família, a escola, a comunidade e a vida profissional para que a prática educativa seja efetivamente para uma educação libertadora. Com a apresentação de uma proposta pedagógica denominada “Itinerário Pedagógico” os jovens se tornam multiplicadores, pois propiciam processos educativos com seus pares.

Suas considerações finais expressam uma reflexão sobre a importância de políticas públicas que incentivem e apoiem projetos de educação não formal para Programas de Medidas Socioeducativas fundamentados na solidariedade e no compromisso ético direcionado às possibilidades dos jovens e não simplesmente considerar aquilo que estes não conseguiram ser ou fazer.

Bendrath (2010), em sua dissertação “O programa escola da família enquanto política pública: políticas compensatórias e avaliação de rendimento”, vinculada à UNESP, adentra nas políticas públicas e apresenta o Programa Escola da Família enquanto política pública compensatória, caracterizando-o como um modelo de educação não formal, introduzido a partir de 2003 com o apoio da UNESCO e órgãos não governamentais. Faz um recorte a partir do Governo Lula e enfatiza a política educacional no Estado de São Paulo.

A introdução sobre educação não formal acontece com base nesse cenário e considera que:

[...] com uma mudança considerável os padrões econômicos e sociais em decorrência do crescimento nacional, a educação como fator de condição humana imprescindível ao desenvolvimento, estabeleceu novos padrões de atuação frente às novas demandas e exigências da sociedade e do mercado. Uma dessas modalidades, a educação não formal, teve grande expansão na última década principalmente pela ação das ONGs. (BENDRATH, 2010, p. 75)

O papel das ONGs reforça que as ações de educação não formal, inclusive o Programa Escola da Família, no espaço da educação formal visam atender os jovens mais vulneráveis e dirimir problemas sociais como a violência, por exemplo, em torno das escolas.

Logo, sua abordagem sobre educação não formal perpassa pelas definições de um modelo que propõe vínculo concreto entre escola e comunidade, cujas oficinas são capazes de fortalecer as necessidades locais e baseia-se num processo educativo de inclusão de jovens em situação de violência, de áreas de exclusão social.

Em uma corrente de pensamento semelhante, a pesquisa de Borgheti (2007), também vinculada à UNESP e intitulada “Limites e possibilidades de uma alternativa de educação: análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília”, analisa um projeto à luz das contribuições de Paulo Freire, cuja educação não formal está voltada para a solidariedade e democracia. Nesse caso, os jovens participantes também se encontram em situação de exclusão social.

O reconhecimento das diferenças encarando as diferenças existentes entre as pessoas ainda é pouco ensinado nas grandes instituições educativas, pela maneira pela qual estas estão estruturadas. O verticalismo que define a sociedade de classes também se impôs na organização escolar e suas denominações. Este esquema, muitas vezes, oferece poucas condições para que seus educandos olhem de maneira crítica a realidade na qual estão inseridos e dificultam o desenvolvimento da educação para a solidariedade, entendida como respeito às diferenças e ajuda ao próximo. O ensino que é oferecido implicitamente no sistema educacional parece ser o da rejeição, que traz como consequência drástica a consolidação de um povo com conflitos e sem condições de identificá-los e de se organizar para resolvê-los. (BORGHETI, 2007, p.16)

O autor privilegia, por meio da apresentação da educação não formal, os significados construídos pelos jovens, todos de classes menos favorecidas, incluídos a partir do reconhecimento de suas diferenças por educadores que propunham um trabalho voltado à inclusão social e a democracia.

Também por discorrer sobre a educação a partir de políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens de classes sociais mais pobres ao buscar conceituar educação não formal, Garcia (2009), em sua tese vinculada à UNICAMP

e que trata a “Educação não formal como acontecimento”, define que a prática está caracterizada por meio de experiências que respeitam a bagagem cultural e integram a comunidade utilizando-se do diálogo como instrumento para a transformação social, mas que esta educação não substitui a educação formal.

Chamamos a atenção para o sentido que se pode dar à complementaridade: essa relação complementar entre educação não-formal e formal é utilizada muitas vezes, como um preenchimento, um adicional, como se a educação não-formal *completasse* a formal. Essa relação, em geral parte de uma compreensão de que existe um todo a ser preenchido, a ser completado, com o foco principal na educação formal, pois é ela que vai ser complementada, preenchida. Discordamos dessa concepção. Entendemos a complementaridade como algo que acontece de uma maneira casual e não que uma exista para tampar as lacunas da outra. Essas educações se complementam, da mesma maneira que outras relações que temos na vida acabam se complementando. (GARCIA, 2009, p. 68)

Contudo, a autora considera que nem toda prática de educação não formal se configura como uma possibilidade positiva, mas que a amplitude de entendimento acerca da mesma pode desencadear práticas diferentes de atuação em todas as faixas etárias que valorizem os interesses dos próprios sujeitos. Concepção esta que introduz a pesquisa de Palma (2006), “No Morumbi, entre meninos, meninas e tambores: reflexões sobre a educação a partir da vivência no/do cotidiano a partir da vivência no cotidiano de uma ONG em São Paulo”, vinculada à UNICAMP e tendo como eixo do trabalho educativo não formal a arte-educação para jovens de baixa renda. A maior relevância desse estudo está na possibilidade de retirar possíveis implicações da metodologia utilizada em educação não formal para a educação formal.

Meu interesse por estudar uma ONG como a Associação Meninos do Morumbi se deu na medida em que tinha/tem um trabalho educacional reconhecido por sua qualidade, ao contrário do que tem acontecido com a escola pública em geral. A repercussão deste trabalho entre artistas brasileiros consagrados com os quais a chamada Banda-show Meninos do Morumbi participou inclusive da gravação de CD's, as parcerias com grandes empresas do setor privado e também as apresentações no Brasil e no exterior eram mostras deste reconhecimento. (PALMA, 2006, p. 35)

A questão pertinente, segundo a pesquisa em citação, é partir da experiência de educação não formal com metodologia de trabalho bem definida implicaria em mudanças nas práticas de educação formal objetivando única e exclusivamente a melhoria do ensino nas escolas.

Até agora os trabalhos apontam para experiências com jovens de camadas populares, assim como para Mandetta (2010), também da UNICAMP, com “Jovens: da ONG para o trabalho? Escolarização e trajetórias de jovens de classes populares de Campinas”, que reconstrói a trajetória de jovens de camadas populares participantes de um projeto de educação não formal. Em seu bojo teórico, apresenta as contribuições de Spósito e Groppo, assim como aborda políticas públicas para a juventude e as relações com as ONGs.

Para a autora,

[...] parece haver uma contradição. Para algumas dessas organizações da sociedade civil, trata-se de poder aumentar a capacidade da sociedade em influenciar e fiscalizar o poder público estatal; para outras, de desenvolver ações assistencialistas, cobrindo a ausência do Estado. (MANDETTA, 2010, p. 89)

Complementar às inquietudes da autora de citação, Fernandes (2005) provoca em seu trabalho “As marcas do vivido sentido: memórias de jovens ex-frequentadores de um projeto de educação não-formal”, junto à UNICAMP, um repensar das práticas de educadores e parte das experiências de jovens sobre suas vidas, sendo estas positivas ou não para dialogar sobre o efeito das práticas de educação não formal junto à população marginalizada e de baixo nível sócioeconômico e conclui que:

Ao final do trabalho foi possível considerar que as interpretações dos dados permitem afirmar, principalmente, que os efeitos positivos e os benefícios do Projeto Sol na vida contemporânea desses jovens validam as experiências com a educação não-formal. Esta é vista então, como mais uma possibilidade de vivência educativa, atuando em âmbitos que a escola não atua, sem competir com ela, mas visando complementá-la. A partir da fala e das visões desses depoentes pode-se depreender um desejo e uma necessidade pessoal e social de oferecimento de ampla gama de experiências educativas não apenas restritas ao universo escolar ou à escola de tempo integral, principalmente para essa parcela da população com baixo nível sócio-econômico, inclusive como alternativa ao universo da marginalidade. (FERNANDES, 2005, p. 5)

As experiências educativas diferenciadas e direcionadas aos jovens de condição de risco social demonstram uma percepção de que estes sujeitos necessitam de oportunidades e espaço para consolidarem sua participação social. Existe um universo de possibilidades que surge dos próprios jovens quando consideradas as suas individualidades e promovidas sua inclusão social por meio de ações coletivas e organizadas em torno da escola, família e comunidade.

Apesar de estarmos analisando as experiências de educação formal em São Paulo, considerou-se aqui a pesquisa de Rotta (2006), da UNICAMP, que abordou em sua pesquisa “O hip-hop (en)cena: problemáticas acerca do corpo, da cultura e da formação” as práticas de socialização de bairros periféricos de Pelotas, Rio Grande do Sul, mas que utiliza como referência os estudos sobre as práticas de educação não formal desenvolvidas em Campinas/SP. Discorre sobre a relevância da educação não formal como projeto moderno de educação de massas e de aproximação da comunidade com a própria realidade.

A educação não formal tem se caracterizado como um campo de estudos emergentes, de perfil interdisciplinar e de filiação direta com a área educacional, mas que ainda vem construindo um substrato de discussões teóricas. Por isso, como campo acadêmico a temática apresenta-se ainda imersa numa crescente opacidade frente a princípios e mesmo fronteiras que delimitam suas produções. (ROTTA, 2006, p. 86)

Por fim, Silva (2012), da UNICAMP, em “Educação não formal, sexualidade e violência: possibilidades de enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil”, aborda a educação não formal, sexualidade e violência, ao investigar uma experiência de educação não formal com jovens em situação de exploração sexual. Ressalta a importância do educador social para o desenvolvimento da reflexão crítica, a autonomia e a autoconfiança. Com um referencial teórico sustentado a partir de Paulo Freire, o processo educativo privilegia a valorização pessoal.

Na relação direta entre a importância do educador e a pedagogia de Paulo Freire, a autora defende que:

O educador deve ser capaz de realizar a revisão de valores, conceitos e ideologias e ter clareza de sua intenção para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização e libertação. Freire defende uma pedagogia que não queira converter o outro, que não sobreponha seus valores, crenças e fazeres aos dos outros, mas que seja uma pedagogia do crescimento, da emancipação e da transformação, engajada na luta social. (SILVA, 2012, p. 144).

Os trabalhos que abordam experiências de educação não formal e têm como pesquisadores pessoas que pertenceram ou participaram dessas mesmas experiências antes de serem os objetos de estudo tratam a educação não formal como uma experiência exitosa à luz do que se entende por educação não formal, conforme apresentado no capítulo 2 desta pesquisa. Contudo, ao analisarmos as ações e as características dos sujeitos atendidos, encontramos o chamado perfil do usuário dos programas de políticas compensatórias que predominantemente encontra-se em situação de vulnerabilidade social.

Neste caso, a concepção parece iludida pelo ideal de profissionais da educação de que o acesso aos bens materiais e projetos educativos complementares é capaz de transformar os jovens em sujeitos de direitos. Apenas um trabalho recorre à educação não formal como medida de política pública compensatória ao compará-la às práticas do Programa Escola da Família no âmbito da educação formal.

Em linhas gerais, os trabalhos apresentados, mostram a valorização da educação não formal quando esta considera em sua prática pedagógica as necessidades e condições locais dos jovens. Apesar de tratar sobre políticas públicas para a juventude, todas as pesquisas contemplam jovens em situação de risco, marginalizados pela sociedade e, em especial, pela escola. É salutar que todas as pesquisas apontam para as contribuições e limites da educação não formal, que serão mais bem compreendidas a seguir.

3.2 Contribuições e limites

Para compreender as contribuições e limites, neste momento o que se almeja é estabelecer eixos que sejam suficientes para resolver o problema desta

pesquisa com um olhar específico sobre os trabalhos elencados no início deste capítulo, para aquilo que é mais recorrente. De acordo com a leitura das pesquisas já apresentadas, foram quatro os eixos elencados, sendo respectivamente o perfil do jovem atendido pelos programas de educação não formal, enquanto aquele que pertence à classe mais desfavorecida social e economicamente; a predominância de projetos de cunho cultural e artístico, enquanto estratégia para enfrentamento à vulnerabilidade e violência entre os jovens; a importância da relação família-escola-comunidade e a educação para a inclusão.

Para Bendrath (2010, p. 101), o jovem atendido pelos programas de educação não formal são aqueles em situação de vulnerabilidade social e que estão expostos a questões como violência, baixa qualificação profissional, privação de acesso a bens culturais e esportivos. Para atender essa demanda, a educação não formal surge como uma política frente à questão da juventude. Em muitos casos, a escola se tornou um espaço de substituição à ausência de outros espaços públicos e políticas sociais e os programas de educação não formal são decorrentes de políticas compensatórias, sobretudo quando diz respeito à qualificação profissional dos jovens.

Ainda no que tange à relação direta entre a escola e os programas de educação não formal, Borgheti (2007, p. 126), em sua pesquisa, relaciona a escola enquanto espaço que pressupõe esforço, luta e como prêmio, o vencedor ascende na escala social e para a manutenção desse sistema excludente muitos programas de educação não formal estão bem próximos dessa ideologia.

Com uma análise à luz da obra de Paulo Freire, um dos limites da proposta de educação não formal junto ao Projeto Barracão está centrado na dificuldade dos jovens se perceberem como seres históricos e, com isso, distantes da necessidade de transformar o mundo.

Se for assim, ao contrário de sua intencionalidade, o Projeto Barracão pode estar desenvolvendo um papel ideológico dos interesses do capitalismo, confirmando a tese de Montaño (2002) sobre o assistencialismo disfarçado das ONGs, ou seja, o Barracão também promove a reversão dos direitos de cidadania por serviços assistenciais universais, num sistema de solidariedade universal compulsória, e não libertadora. (BORGHETI, 2007, 146).

Nessa mesma preocupação de que os programas de educação não formal estejam servindo aos interesses do capitalismo é que Garcia (2009) evidencia a sua possível utilização como pacificadores em disputas de classes sociais, assim:

[...] os riscos da educação não formal ser utilizada como “pára-choque social”, como uma estratégia de escamotear e diluir as diferenças de classes, principalmente direcionando e até mesmo induzindo as populações das classes populares que se envolvam prioritariamente em ocupações profissionais mais desvalorizadas, como preparação de mão-de-obra barata, comparando-a com as qualificações das classes média e alta. A educação não formal pode servir inclusive como dispositivo de doutrinação e controle de movimentos de juventude. (GARCIA, 2009, p. 111-112).

Nas palavras da autora, a educação não formal passaria a ter condição de segunda categoria de educação, por ser mais barata e com finalidades específicas aos países em desenvolvimento, sua proposta política atrelada à educacional pode estar intencionada para não afetar o que a autora chama de estruturas socioeconômicas mais amplas.

Aquilo que para a autora pode ser uma contribuição no processo de formação dos jovens não pode se tornar um limite quando a educação não formal passa a ser tratada como “tapar buracos” de problemas que, por diferentes motivos, o sistema formal de educação não conseguiu solucionar em alguns momentos e, em outros, não obteve do Estado às condições necessárias para que essa educação formal de qualidade chegasse a toda a população. Para Garcia (2009, p. 108-109),

[...] a educação não-formal apesar de apontar e oferecer outras possibilidades diferentes daquelas da educação formal, não burocratizadas, menos hierarquizadas, mais rápidas e algumas propostas mais econômicas, não deve tomar para si tarefas e responsabilidades do sistema formal de ensino. Nesse caso, estaria contribuindo, inclusive para o desmanche da escola pública e para a desresponsabilização estatal/pública para com esse setor.

Nesse sentido, cabe ainda levantar o risco que a educação não formal corre de ser um tipo de educação específica para pobres, fato que aparece claramente na descrição das características e requisitos em praticamente todos os programas de educação não formal analisados por meio de pesquisas acadêmicas. Com isso, sua contribuição seria nivelar as categorias de pobreza e solucionar ou

agir paliativamente nos índices dos países em desenvolvimento e de pessoas pobres. Nessas condições, muitas propostas têm caráter emergencial e acabam por envolver profissionais com pouca ou nenhuma qualificação, o que para Garcia (2009) reforça a ação baseada em habilidades pessoais e não profissionais, além do fato de que, geralmente, nessas situações, os locais são improvisados e inadequados para a oferta de uma educação de qualidade.

Evidente que o discurso que defende as ofertas de programas de educação não formal focaliza uma ampliação da demanda a ser atendida numa tentativa de desvincular suas atividades do público vulnerável, mas, apenas Palma (2006) traz em seu relato de pesquisa a preocupação quanto ao atendimento a todos os públicos de crianças e jovens além dos “carentes”. Mas, assim como a maioria dos programas, a única exigência é a frequência escolar formal, como se isso servisse de estratégia de seleção e/ou punição diante de uma oferta muito mais interessante e diferente da educação formal, haja vista que sua dimensão política perpassa os limites de uma educação rígida e burocratizada, sistematizada em séries e faixas etárias e tem sua origem em situações pontuais em determinadas comunidades (BENDRATH, 2010, p. 77).

Para Mandetta (2010, p. 92), aproximar a comunidade local do trabalho desenvolvido em programas de educação não formal acaba por encaminhar recursos necessários para a melhoria do padrão de subsistência dessas comunidades, formadas por moradores de baixa renda com problemas recorrentes de infraestrutura básica como de água e esgoto. Já para Rotta (2006, p. 75-76), o compromisso assumido pelos jovens com as suas comunidades de destino representa a prática de educação não formal tratada como um mecanismo de reinserção social.

No programa de medidas socioeducativas pesquisado por Caparrós (2013) na prática de educação não formal, vinculada à concepção de educação libertária de Paulo Freire, o processo educativo acontece na relação entre os jovens, na troca de experiências e seus pares. Nesse caso, pontualmente, os relatos de experiências estão relacionados às atividades artísticas e culturais como condição de manifestar suas vivências e histórias de vidas. Para tanto, “[...] os processos educativos em instituições não formais de educação sejam destacados como

possíveis espaços para que efetivamente se chegue à formação emancipada de jovens [...]” (CAPARRÓS, 2013, p 36-37).

Em sua pesquisa Rotta (2006, p. 82) considera a prática do hip-hop como movimento formador do sujeito por meio do engajamento dos jovens em questões do seu meio, sobretudo ao definir esse meio como extremamente hostil enquanto espaço de periferia.

Para Fernandes (2005, p.72), o trabalho com ênfase nas linguagens artísticas (plásticas, teatrais, corporais, musicais), muito utilizadas nas práticas de educação não formal, permite o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, assim como favorece a autoexpressão e estimula a autoestima. Nesse aspecto, a contribuição reside na construção do conhecimento por meio de metodologias lúdicas carregadas de prazer, pesquisas e descobertas.

A exposição das produções artísticas dos jovens se torna acessível às suas e outras famílias da comunidade do entorno, buscando construir relações estáveis. Apesar de contribuir para a formação dos sujeitos, percebe-se que a aproximação da família no contexto educativo não formal também exige do educador uma postura flexível, sensível e afetiva o que pressupõe uma significativa formação pessoal e profissional. Nesse caso, o limite de sua ação está na incoerência dos processos de contratação de profissionais dos quais não se exige formação de nível superior e contenta-se apenas com seu serviço de caráter voluntário.

Segundo Fernandes (2005, p.26-27), quando o espaço fica acessível à comunidade em geral, são construídas relações pessoais que provocam uma ligação maior ou menor, mais ou menos afetiva no espaço. Constitui-se como espaço de convivência, socialização e de sociabilidade que favorece a elaboração de práticas de trabalho de pesquisa e criação.

Já na pesquisa de Bendrath (2010, p.186) a apropriação dos conteúdos adquiridos pela comunidade está fortemente vinculada às atividades de lazer e recreação, muito mais do que formação educacional e profissional, o que retoma à predominante proposta de projetos culturais e artísticos como estratégia para a minimização de fatores de risco e vulnerabilidade social.

O eixo inserção, inclusão e/ou reinserção predominante em todas as pesquisas perpassaram por concepções vinculadas à educação não formal

enquanto espaço e prática de vivência social, em que formalidades e hierarquias são evitadas e a participação coletiva é favorecida, com ênfase no grupo (SILVA, 2012, p.17).

Caparrós (2013) ao pesquisar um programa de medida socioeducativa para jovens em condição de liberdade assistida aborda a reinserção social a partir da construção de vínculos com a comunidade e avança para a inserção no mercado de trabalho, mesmo que esta recaia na consideração de que os jovens troquem suas aspirações a um desenvolvimento pessoal pela segurança e conforto (CASTEL, 2009, p. 504).

Na contramão das contribuições das práticas de educação não formal, a pesquisa também revela que a medida socioeducativa de liberdade assistida impõe condições de vida no cotidiano do jovem. Desse modo, a inserção no mercado de trabalho, inclusive, se dá por meio de intervenção educativa que emerge de um perfil de “população problema” (CASTEL, 2009, p. 542).

Dentre todas as abordagens sobre inserção, a de caráter mais crítico está em Garcia (2009), que parte da ideia de que os espaços de educação não formal são percebidos como espaços não inseridos na sociedade e, assim, os sujeitos neles inseridos precisam ser informados do que fora deles acontece. Desse modo, o espaço de educação não formal percebe os sujeitos como excluídos socialmente, destituídos de tudo, saberes, cultura, códigos de convivência etc. Isso acentua a oferta de programas direcionados às classes mais populares como uma alternativa à formal, valorizando somente a formação que contribui para a inserção e manutenção no mercado de trabalho, como indivíduo produtivo e consumidor, não contribuindo para a formação cidadã e para a constituição de um pensamento crítico. (GARCIA, 2009, p. 202)

Apesar das abordagens tenderem mais para as contribuições do que limites, essa pesquisa observa entre linhas a ausência de políticas públicas que garantam à educação não formal a contribuição para a formação de jovens que sejam capazes de enfrentar seus próprios desafios.

Enquanto Garcia (2012) sugere a intersectorialidade, aqui entendida como transversalidade, Caparrós (2013) acredita em políticas públicas que incentivem projetos com base na solidariedade e compromisso ético, como perspectiva de afirmar a educação não formal com características emergentes,

colocando mais uma vez a população como protagonista, segundo define Rotta (2006).

Mesmo que Mandetta (2010) compreenda que a educação não formal apenas qualifique os jovens para atuar na ponta da cadeia produtiva, Fernandes (2005) reforça a ideia de que a educação não formal presta serviço de assistência social, focada no cuidado e alimentação.

Se para Palma (2006) a educação não formal também seja importante para a formação do ser humano, Garcia (2009) sugere a profissionalização dos educadores para que, segundo Borgheti (2007), possa cumprir seu papel de facilitador do conhecimento e, a partir disso, reverter o que Bendrath (2010) afirma ser de pouco impacto na melhoria da qualidade da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor esta pesquisa esperava-se confirmar a premissa de que a educação não formal, além de complementar à educação formal, seria suficiente para transformar a vida dos jovens que dela participassem. Entretanto, este trabalho, que ganhou rumos diferentes durante a sua realização, levou a reflexões a partir do momento em que se buscaram respostas para a questão norteadora desta pesquisa: Quais as contribuições e limites da educação não formal direcionada aos jovens em condição de vulnerabilidade social?

Para tanto, foi necessário analisar, a partir de produções no estado de São Paulo, em teses e dissertações de 2003 a 2013, as contribuições e os limites das experiências de educação não formal aos jovens em condição de vulnerabilidade social e testar as hipóteses de que as práticas de educação não formal, fortemente relacionadas à concepção de Paulo Freire, não seriam apenas de interesse de políticas compensatórias, assim como os profissionais envolvidos careceriam de qualificação para contribuir e não limitar as práticas não formais de educação.

Dos nove trabalhos analisados, cinco abordam Paulo Freire com respaldo teórico em estudos sobre práticas sociais e processos educativos alternativos, sendo que Caparros (2013), Silva (2012), Borgheti (2007) e Garcia (2009) se apresentam como principal referência. A obra de Borgheti se pauta nos conceitos de educação para a solidariedade e democracia a partir do pensamento educacional e dedica um capítulo às Inspirações Teóricas para análise dos dados de pesquisa. Em Garcia, as obras de Paulo Freire são citadas com alusão aos movimentos de alfabetização de adultos e uma nota é aberta para considerar suas obras como disseminadoras de outro fazer educativo, sendo a educação popular uma interface com o que se compreende hoje de educação não formal. Caparros respalda sua pesquisa em contribuições conceituais e estudos de Paulo Freire e Silva tem a pedagogia de Paulo Freire como norteadora do trabalho desenvolvido pelo objeto de pesquisa e de toda a base conceitual do documento, com ênfase na Educação Popular.

A análise de alguns aspectos políticos no contexto do governo Lula até o governo da atual Presidente Dilma permitiu identificar a coparticipação da política pública nas experiências de educação não formal para a juventude socialmente vulnerável, mesmo que esta se pautasse na compensação de outras políticas.

Evidenciou-se que as políticas públicas de juventude tornaram-se eixo para o desenvolvimento econômico e inserção precária das populações de baixa renda, forçando os jovens a ingressarem precocemente no mercado de trabalho com baixa qualificação e, assim, garantir a manutenção dos interesses capitalistas.

A partir da trajetória das políticas públicas de juventude desde 1990, mas com destaque de 2003 em diante, percebeu-se a execução de políticas compensatórias com caráter preventivo, visto que a juventude foi entendida como um problema social baseando-se dados sobre violência, criminalidade, índices de desemprego, evasão escolar, dentre outros que caracterizam a precariedade da condição juvenil no Brasil.

A construção do quadro que reúne programas e ações de políticas públicas de juventude no país, para o período de referência, possibilitou a visualização de programas implantados até 2005 com a integração de várias ações ao Projovem, mas que não garantiram a transversalidade entre os ministérios e que não asseguraram aos jovens o acesso aos direitos universais e sua inserção social.

Ações descontínuas e desarticuladas transformaram programas em espaços excludentes e a condição de vulnerabilidade passou a ser situação favorável para a criação de políticas públicas para vincular jovens à sua condição de utilidade social.

Discutir a educação não formal a partir de diferentes concepções, compreender sua função em diferentes contextos, bem como seu caráter de complementaridade permitiu identificar os conteúdos envolvidos na aprendizagem no processo pedagógico da educação não formal.

Concebida para formar cidadãos livres e emancipados, pressupunha-se a articulação com a educação formal, a criação de novos conhecimentos, a possibilidade de métodos e estruturas mais abertas e flexíveis, organizada para atender as reais necessidades dos jovens. Um processo que possa ser capaz de captar a realidade do sujeito e transformar o fazer educativo para a mudança de vida

e a inserção social. Partido deste ponto, a busca por produções acadêmicas no Estado de São Paulo, bem como suas análises, permitiram mapear as contribuições das diferentes experiências de educação não formal para a juventude em situação de vulnerabilidade social.

Em Silva (2012), o educador assume o papel de protagonista quando considerado o responsável por executar e valorizar o jovem, a partir da adoção de uma postura criativa e flexível, com caráter político, na tentativa de buscar a mudança de vida e a provisão de necessidades básicas dos mesmos. Mas, como delegar a esse personagem tamanha responsabilidade? Os próprios relatos na pesquisa mostram a carência de parcerias entre as instituições que executam as ações de educação não formal com outras esferas da administração pública e privada, assim como, por encontrar-se no campo da Assistência Social (condição predominante), não há exigência quanto à qualidade de sua formação profissional, valorizando o trabalho voluntário como estratégia para reduzir os custos trabalhistas.

Em Caparrós (2013), a grande contribuição está na concepção da educação como ferramenta fundamental para a construção da concepção de mundo, de uma educação libertária que garanta novas oportunidades aos jovens. Entretanto, limita-se ao delegar ao campo das políticas públicas apenas a responsabilidade de incentivar e subsidiar projetos com base na solidariedade enquanto do tema juventude emergem questões de grande relevância.

Diferente de Rotta (2006), que apresenta uma educação não formal na qual as atividades de cunho prático são realizadas por voluntários em instituições religiosas, públicas e provenientes da sociedade civil, Fernandes (2005) faz uma crítica à educação não formal enquanto prestadora de serviços de assistência social. Para o primeiro, a crítica reside no seu reconhecimento quanto ao trabalho voluntário enquanto apenas uma forma de reconhecimento da importância da participação da população como protagonista. Quanto à segunda, a contribuição reside na construção de identidade dos jovens com base no sentimento de pertencimento e coletividade.

Ao procurar respostas para os problemas da educação formal, Palma (2006) contribui ao perceber que problemas semelhantes ocorrem na educação não formal, mas reforça sua crença na importância da educação para a formação do ser humano, mesmo que se limite a delegar aos educadores a maior responsabilidade

para esse feito. Ainda, sobre a formação do educador, Garcia (2009) discute sobre a necessidade de uma formação específica voltada à profissionalização no campo da educação não formal.

Por fim, Borgheti (2007) e Bendrath (2010) contribuem ao apresentarem a educação não formal comprometida com uma prática solidária e libertadora, cujo sujeito é valorizado e acolhido por meio do diálogo, mas que carece de consciência crítica nas representações dos jovens e dos educadores.

Em linhas gerais, grande parte das propostas de educação não formal atende jovens temporariamente, sem continuidade e com inexpressivo impacto na melhoria da qualidade da educação, mesmo que a família e a comunidade em geral tenham uma visão positiva dessas práticas. Logo, a educação não formal e as políticas públicas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social, no uso das palavras de Borgheti (2007, p. 146), promovem a reversão dos direitos de cidadania por serviços assistenciais universais, num sistema de solidariedade universal compulsória e não libertadora.

REFERÊNCIAS

ALANIZ, E. P. **A política pública de formação para a economia solidária no Brasil (2003-2011)**: análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e do CFES Nacional 2012. 371 f. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

ALENCAR, M. M. T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL M.C. (orgs.) **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos/. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 14 Mar. 2013.

BARBOSA, R. N. C. Economia solidária: estratégias de governo no contexto da desregulamentação social do trabalho. In: SILVA, M. O. S. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**/2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. **Política social**: fundamentos e história. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BENDRATH, E. A. **O Programa Escola da Família enquanto política pública**: políticas compensatórias e avaliação de rendimento. Presidente Prudente, SP: [s.n.], 2010.

BORGHETTI, R. S. **Limites e possibilidades de uma alternativa de educação**: análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília. Marília, SP: [s.n.], 2007.

BRASIL . Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 mar. 2013

_____. **Secretaria Nacional de Juventude**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300002&script=sci_arttext> Acesso em: 21 mar. 2013.

CAPARRÓS, R.F.Q. **Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei**: como as educadoras significam os processos educativos do espaço do Programa de Medidas Socioeducativas em meio aberto. – São Carlos: UFSCAR, 2013.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma cônica do salário**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007 809. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 18 Jul. 2013.

DA ROS; LESSA; ZANELLA, 2002, **Contextos grupais e Sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(1), pp. 211-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a22v15n1.pdf> . Acesso em: 21 Jul. 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Unesco: Faber-Castell, 2010.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo soc.** , v.15, n.2, p. 63-101.2003.

FAGNANI, Eduardo. **Política social no Brasil (1964-2002):** entre a cidadania e a caridade. 2005. Tese (Doutorado em Economia) – UNICAMP, Campinas, 2005.

FERNANDES, R. S. **As marcas do vivido sentido:** memórias de jovens ex-frequentadores de um projeto de educação não formal. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

_____. O perfil do educador. In: **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo : Itáu Cultural, 2007. 96 p

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Nov. 2014.

FRAGA, P. C. P. Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção de violência contra jovens. In: SALES, M. A.; Matos, M.C.; Leal, M. C. (orgs). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-104

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Nov. 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 04 Abr. 2013.

_____. **A questão da educação formal/não-formal Institut international des droits de l'enfant (ide)** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organ>

[zacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf.](#)> Acesso em: 04 abr. 2013.

GARCIA, V. A. **A educação não formal como conhecimento**. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

GHANEM, E. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: TRILLA, J. (org.) **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 59 - 87.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006 < Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.> Acesso em: 07 Mar. 2013.

_____. **Não-fronteiras: universos da educação não formal**. São Paulo : Itáú Cultural, 2007. 96 p.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 1)

_____. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 26)

GUARESCHI, N. M. F. et al-. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan. 2014.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

MACHADO, E. M. **A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a educação não formal e educação sócio comunitária**. (2008). Disponível em: <http://am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf> Acesso em: 16 Jun. 2013.

MANDETTA, F. A. **Jovens: da ONG para o trabalho?** Escolarização, trabalho e trajetórias de jovens das classes populares de Campinas/SP. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MAURIEL, A. P. O. Relações internacionais, política social e combate à pobreza. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 23, v. 6, p. 43-67, jul. 2009.

MENDOSA, D. **Gênese da política de assistência social do governo Lula**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

OLIVA, A. M. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)** – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

PALMA, L. V. **No Morumbi, entre meninos, meninas e tambores: reflexão sobre a educação a partir da vivência no/do cotidiano de uma ONG em São Paulo**. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 6, Feb. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Nov. 2013.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PNAD. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (2011)**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 18 Jan. 2014.

PORTO, M.C.S. **Estado assistencialista e “questão social” no Brasil pós-constituente**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2., São Luís, MA, 2005. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Maria_C%C3%A9lia_d_Silva_Porto.pdf>. Acesso em: 18 Nov. 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas** São Paulo: Atlas: 1985

RODRIGUES, J.A.M. **Análise de redes e políticas de juventude** (2008). 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, 2008.

ROTTA, D. C. **O hip-hop (en) cena: problemática do corpo, da cultura e da formação**. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALLES FILHO, B. F. Trabalho sujo e mediação em instituições para adolescentes em conflito com a lei. P.105-130. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL M.C. (orgs.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 6. ed. . São Paulo: Cortez, 2010.

SANFELICE, J.L. **A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização**. Filosofia e Educação **Revista Digital do Paideia**. v. 2, n. 2, out. 2010/ mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/download/2172/2041>>. Acesso em: 19 Jul. 2013.

SETUBAL, Maria Alice. **Raízes e asas: a escola e sua função social**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2000. v. 2

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007,

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SILVA, M. A. **Educação não formal, sexualidade e violência: possibilidades de enfrentamento da exploração infanto-juvenil**. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

SINSON, O. R. M; PARK, M. B.; FERNANDES, R.S. (org). **Educação não formal: cenários de criação**. Campinas: Ed. Unicamp; Centro de Memória, 2001.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. CARRANO, P.C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 24, p.16-39, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em: 09 Jan. 2014.

TRILLA, J. ARANTES, V. A. (orgs.) **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.p. 59- 87.

UNICEF. **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades**. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.

V.V. JOHN. A procura de alternativas: a propósito da educação não formal. **Perspectivas – Revista Trimestral de Educação**. v. 4,. n. 4, 1976. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000206/020649poro.pdf>>. Acesso em: 19 Jul. 2013.

VEIGA, I.P.A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In. VEIGA, I.P.A (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.267 a 298.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Feb. 2014.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G.. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 66, p. 9-28, Mar. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar.. 2013.