

SHIRLEY JACIMAR PIRES

**JUVENTUDE(S), ESCOLA PÚBLICA E
PROGRAMAS SOCIAIS
DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

SHIRLEY JACIMAR PIRES

**JUVENTUDE(S), ESCOLA PÚBLICA E PROGRAMAS SOCIAIS DE
TRANSFERÊNCIA DE RENDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Geraldo Magela Pereira Leão
Universidade Federal de Minas Gerais

Co-orientador: Prof. Juarez Tarcísio Dayrell
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orientadores, Prof. Geraldo Magela Pereira Leão e Prof. Juarez Tarcísio Dayrell, por essa oportunidade de aprendizado, pelo apoio nos momentos difíceis, pela valorização do meu trabalho e pela forma construtiva e amigável com que conduziram essa produção teórica. Aos jovens do *Programa Agente Jovem* que participaram desta pesquisa, pela acolhida, pelo carinho e pela preciosa contribuição a este trabalho. Aos profissionais da instituição e da escola onde realizei esta pesquisa, pela disponibilidade em possibilitar que o meu trabalho se realizasse. Aos amigos e amigas do *Observatório da Juventude*, especialmente o Paulinho, pela alegria dessa convivência singular. Aos Professores Edgar Pontes Magalhães, João Valdir e Inês Teixeira, pelo permanente incentivo e inspiração. Ao Geraldo, pelo apoio e por sempre acreditar na realização desse sonho. Aos demais membros da minha família, pela compreensão nesse momento de “presença ausente”. Aos amigos e amigas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, especialmente aos da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, pela solidariedade e pelo carinho nessa caminhada. À Celinha, cuja amizade e apoio foram imprescindíveis para que esse sonho se concretizasse. A Deus, por mais essa vitória.

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

Fernando Pessoa.

RESUMO

A pesquisa investigou os impactos de um programa federal de transferência de renda para jovens pobres na sua escolarização. Analisou-se a relação entre programas sociais de transferência de renda e a escola, indagando em que medida a inserção de jovens pobres em tais ações interferia, ou não, na sua experiência escolar. Verificou-se a concepção de juventude e de políticas públicas para juventude que caracterizavam o Programa e a relação entre juventude e escola. Realizou-se um estudo de caso em um núcleo do *Programa Agente Jovem* selecionado entre os 60 núcleos existentes na capital, a partir de três critérios básicos: que tivesse uma avaliação positiva segundo os impactos desejados pelo Programa, que fosse uma experiência estruturada há pelo menos dois anos e que tivesse maior número de jovens freqüentando o Programa há mais de seis meses. Esses critérios visavam garantir que o estudo de caso permitisse debruçar-se sobre uma experiência próxima à forma em que foi concebido o *Agente Jovem*, no Município de Belo Horizonte. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que combinou diversos instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário fechado, entrevistas e observação participante. Dentre as conclusões da pesquisa, destaca-se a constatação de que os impactos do *Agente Jovem* quanto à escolarização de jovens pobres estavam relacionados à aquisição de habilidades individuais que favoreciam a postura dos jovens na escola. No entanto, a trajetória escolar de cada um não dependia exclusivamente dessas habilidades, mas era definida de acordo com as estratégias e as experimentações que esses jovens construía ao longo de sua vida social e escolar.

Palavras-chave: juventude; políticas públicas; escola pública.

ABSTRACT

The aim of the research work was to investigate the impact of a federal programme for transferring revenue to poor scholars for their education. We analysed the relation between social programmes for transferring revenue and the school, to find how far the inclusion of poor youths in these measures interfered, or not, with their schooling. We examined the concept of youth and the public policies for the segment characterized in the Programme, and the relation between youths and school. We studied a case chosen from one of the 60 Centres for the Young Agent Programme that exist in our city, considering three basic conditions:

- that it should have a positive evaluation regarding the impacts expected in the programme;
- that it should have been in process for at least 2 years;
- that it should have a greater number of students attending the programme for longer than the last six months.

These criteria were to assure that the study would allow an investigation of a case related to experience close to the model conceived by the Young Agent in the district of Belo Horizonte. It was a qualitative study, combining different data sources:

- analysis of documents;
- a closed questionnaire;
- interviews, and
- participating observation.

Among the conclusions of this study, we can point out evidence of the impacts of the Young Agent in schooling of poor youths being related to the acquisition of individual abilities favourable to the attitude of the youth in school. However, the development of education for each one did not depend exclusively on those abilities, but were defined according to the strategies and experiments carried out during their social and school life.

Key words: youth; public policies; public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMUVE	Escola Municipal da Vila Heliópolis
IAM	Instituição de Apoio ao Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MS	Ministério da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PBF	Programa Bolsa Família
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEA	População Economicamente Ativa
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
SETAS	Secretaria de Estado, Trabalho e Assistência Social
SMAAS	Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social
SMSA	Secretaria Municipal de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URBEL	Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

LISTA DE TABELAS

1	Estrutura de atividades entre jovens de 15 a 24 anos, segundo a cor, por regiões.....	32
2	População da área da Vila Heliópolis, por faixa etária, Belo Horizonte.....	89
3	Número de faltas dos jovens do <i>Agente Jovem</i> em comparação à média de faltas da turma, por mês.....	153

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Percurso Metodológico.....	15
1.2	A Juventude como Categoria Sociológica.....	22
1.3	Estrutura da Dissertação.....	25
2	JUVENTUDES, ESCOLA E PROGRAMAS SOCIAIS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA	27
2.1	Juventudes brasileiras: espelho da nossa sociedade?	27
2.2	O Advento de uma Nova Questão Social.....	34
2.3	O Fenômeno da Desinstitucionalização.....	37
2.4	Exclusão Social, Pobreza e Políticas Sociais.....	40
2.4.1	Exclusão Social e Pobreza: Limites e Possibilidades como Categorias de Análise.....	40
2.4.2	Pobreza e Políticas Sociais.....	48
2.4.3	Pobreza, Escolarização e Políticas de Transferência de Renda.....	56
2.5	Políticas Públicas de Juventude.....	62
2.5.1	Políticas Públicas de Transferência de Renda para Jovens Pobres: o Programa Agente Jovem.....	68
3	UM “PEDAÇO” DA CONDIÇÃO JUVENIL DO NÚCLEO HELIÓPOLIS	73
3.1	Um Breve Perfil dos Jovens Pesquisados.....	75
3.1.1	A Condição Juvenil segundo os Próprios Jovens.....	81
3.2	A Vila Heliópolis como um Pedaco.....	87
3.3	O Funcionamento do <i>Programa Agente Jovem</i> nesse Pedaco.....	95
3.3.1	A Infra-estrutura do Núcleo.....	102
3.3.2	O Cotidiano no Núcleo.....	106
3.3.2.1	A Oficina Temática.....	106
3.3.2.2	A Oficina de Esportes.....	112
3.3.2.3	A Oficina de Cultura.....	113
3.3.2.4	O Predomínio da Forma Escolar.....	118
4	OS IMPACTOS DO AGENTE JOVEM NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS POBRES	120
4.1	O Contexto da Escola.....	122
4.2	A Proposta Político-pedagógica.....	124
4.3	A Construção da Experiência Escolar: uma Aproximação Teórica.....	131
4.3.1	O Cotidiano Escolar dos Jovens do Núcleo da Vila Heliópolis.....	133

4.3.2	As Diversas Trajetórias Escolares.....	138
4.4	Impactos do <i>Agente Jovem</i> na Frequência Escolar.....	152
4.5	A Escola e o Programa: Distantes e tão Próximos... ..	155
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	167
	APÊNDICES.....	181

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou os impactos de um programa federal de transferência de renda para jovens pobres, na sua escolarização. Ela insere-se no esforço empreendido, nos últimos anos, por um conjunto de pesquisadores brasileiros, especialmente no campo da educação, para compreender as problemáticas atuais da juventude brasileira (SPOSITO, 2000). Seu objetivo foi analisar a relação entre programas sociais de transferência de renda e a escola, indagando em que medida a inserção de jovens pobres em tais ações interfere, ou não, na sua experiência escolar.

O interesse pela temática da relação “juventude e educação” adveio da minha graduação em Ciências Sociais e da minha experiência como analista de políticas públicas na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, especificamente trabalhando na implantação de programas sociais na área da Assistência Social, que me levou a indagar o fato de que os programas sociais voltados para o público jovem, além de seu caráter focalizado em jovens em situação de risco social, partiam sempre de representações genéricas. Ou seja, os programas sociais tendiam a abarcar algumas noções gerais – o jovem, a família, a comunidade – sem indagar sobre as especificidades desse público. Que demandas eles apresentavam? Em qual contexto se inseriam? Como as categorias de classe, gênero e etnia atravessavam a construção desse modo de ser jovem?

Além disso, alguns depoimentos de profissionais envolvidos na execução do *Programa Agente Jovem*¹ no Município de Belo Horizonte sempre enfatizavam a dificuldade de trabalhar com esse público (visto como um problema!) e a necessidade de *educar* esse jovem para que ele “não transgrida”, “não se envolva na marginalidade”, e que possa ser “incluído” ou “reintegrado” na nossa sociedade. Tal situação me levava a crer que havia uma reificação de determinado conceito de jovem, o qual traria um impacto na relação com esse público e na eficácia dos programas pensados “para”

¹ O *Programa Agente Jovem* é uma ação da assistência social do governo federal, implementado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em Belo Horizonte, o Programa é nomeado como *Programa para Jovens*, como uma forma de demarcar a contrapartida do governo municipal e sua oposição, na época da implantação, ao governo federal. Em virtude da identificação dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa com a terminologia do governo federal, para fins desta pesquisa, optamos por utilizá-la.

eles, e não “a partir” deles. Para mim, o pouco conhecimento a respeito dessa temática apontava a necessidade de aprofundar a investigação sobre a relação desse público com as políticas públicas propostas para ele.

A relação entre juventude e educação é uma das problemáticas que ocupa lugar de destaque para se compreender a vivência da condição juvenil brasileira. Essa temática ainda é emergente no âmbito da pesquisa científica nacional, não obstante sua importância política e social. Conforme analisa Sposito (2000), esses estudos representavam 4,4% da produção total em educação no período de 1980 a 1998, sendo que metade dessa produção estava concentrada entre 1995 e 1998, quando houve um crescimento no número total de teses e dissertações.

Observa-se que, apesar desse crescimento, ainda é incipiente a produção no campo dos estudos sobre juventude na área da educação, o que decorre das características da própria produção, marcada pela *dispersão e variação temática* (SPOSITO, 2000). Além disso, a produção sobre o tema *juventude e educação* é fortemente marcada pela centralidade na escola, provocando uma forte adesão do estudo do jovem em sua condição de aluno, negligenciando as outras dimensões e práticas sociais em que os jovens estão inseridos.

Essas constatações têm levado alguns autores a defender que se façam análises que, além da experiência pedagógica e dos mecanismos presentes na distribuição desigual do conhecimento escolar, incorporem outras dimensões (SPOSITO, 2000). Ao mesmo tempo, emerge um campo fecundo para a análise da condição juvenil na nossa sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferece para a pesquisa a realidade plural da juventude.

Esses aspectos apontam para a necessidade de maior adensamento teórico em torno da problemática “juventude e educação”, que possibilite abordar os jovens na sua condição de sujeitos e incorpore outras dimensões que perpassam a sua experiência escolar.

Percebe-se, ainda, não só um maior interesse por investigar essa temática, como também uma preocupação de diferentes atores sociais em se mobilizarem para inserir a temática da juventude na agenda política do País. Essa nova agenda política traduz-se como um esforço na definição e escolhas de alternativas para atacar problemas, como

a situação de pobreza e desigualdade em que vive parte significativa da juventude brasileira. Nessa perspectiva, a escolarização surge como elemento privilegiado de combate à pobreza, não obstante as contradições que possam existir ao estabelecer essa relação de maneira tão direta (PARADA, 2007).

Além disso, as transformações ocorridas nos últimos 20 anos, tais como a acelerada urbanização do País, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho, a universalização do ensino de nível fundamental (7 a 14 anos) e o acesso à escola de setores que estavam excluídos do sistema escolar (sobretudo os jovens oriundos de camadas populares), demandam novas perspectivas de análise.

É importante destacar que, ao se tratar da relação desses jovens com a escola no Brasil, nos últimos anos houve uma expansão no número de matrículas da população juvenil na educação. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), no período entre 1995 e 2001, o número de matriculados na faixa etária de 15 a 24 anos expandiu de 11,7 milhões para 16,2 milhões. Em números absolutos, significou um aumento de 3 milhões de matrículas no Ensino Médio (de 4,6 para 7,6 milhões). No entanto, manteve-se a distorção “idade e série cursada”. Em 2001, dos 8,4 milhões de estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos, ainda estavam cursando o Ensino Fundamental 4,4 milhões. Ou seja, considerando a idade de 14 anos como ideal para a conclusão dessa escolaridade, verifica-se que 50% sofrem de algum tipo de atraso escolar (SPOSITO; GALVÃO, 2004). Esses dados salientam as contradições da sociedade brasileira que, simultaneamente, incluem e excluem da instituição escolar segmentos expressivos.

Esse fenômeno, denominado por alguns autores como *massificação do ensino*, provocou uma mudança significativa na morfologia social dos alunos. Além da ampliação do número de jovens que se escolarizam nos últimos dez anos, pode-se observar uma mudança no perfil dos alunos. Segundo alguns autores (cf. SPOSITO, 2000; FANFANI, 2000), esses jovens são diferentes, pois trazem consigo tudo o que eles são *como classe e como cultura*. Desse ponto de vista, o fenômeno da massificação do ensino atua como elemento transformador da relação entre a juventude e a escola.

Se considerarmos o caso do Ensino Médio, por exemplo, este era voltado para as elites e para os setores da classe média, ou seja, na expressão de Bourdieu (2004), era voltado para os *herdeiros*. A ampliação do acesso a esse nível da Educação Básica possibilitou a inserção das camadas populares, trazendo para a escola os conflitos advindos de sua posição na estratificação social e dando visibilidade à diversidade advinda de seus outros espaços de sociabilidade (DAYRELL, 2006).

No entanto, apesar dos novos desafios postos à escola em virtude da relação com esse novo público e das transformações na própria sociedade, a escola tende a reconhecer o jovem existente apenas na sua condição de aluno, desconsiderando as múltiplas dimensões de sua condição juvenil.

Nesse contexto, os jovens vivenciam experiências de conflito e, ao mesmo tempo, de desencanto. Conflito porque a massificação e a escolarização produzem novas contradições na sua relação com a escola (expectativas, preferências, atitudes, comportamentos, dentre outros), além de problemas entre a demanda e as características da oferta (inadequação institucional e empobrecimento da oferta escolar). Desencanto porque, quando chegam ao Ensino Médio, os jovens pobres deparam-se com a ausência de correspondência entre escolaridade, obtenção de diploma e resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio e reconhecimento social).

As mutações no sistema de ensino – massificação e, ao mesmo tempo, ausência de novos modelos de escolaridade – em contexto de crise de mobilidade social exigem novas abordagens em torno da ação socializadora realizada pela escola não só a partir de sua eficácia, mas de seus limites (DAYRELL, 2006).

Apesar dessa crescente expansão e massificação do ensino no Brasil, os dados da PNAD de 2005 revelaram que, dos 18 milhões de pessoas entre 15 e 19 anos, apenas 45,5% estavam matriculados no ensino médio. Isso significa que, mesmo nesse cenário de expansão do número de matrículas, mais da metade dos jovens em idade para cursar o ensino médio (15 a 17 anos) está fora desse nível de ensino, seja porque ainda cursam o ensino fundamental ou porque abandonaram o ensino médio (CORTI, 2007).

Sendo assim, a efetiva realização do ensino médio como direito de todos implica enfrentar o desafio da expansão articulada à garantia de qualidade e o enfrentamento aos mecanismos que favorecem a evasão escolar.

No que compete à evasão escolar, nos últimos anos, têm sido empreendidos esforços, por meio do fomento a políticas de transferência de renda, para se garantir o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola. Cabe indagar, no entanto, a partir da dinâmica educacional, qual o papel e o impacto efetivo que tais programas têm ou podem ter nas experiências de escolarização dos jovens.

Nesse contexto, algumas questões colocaram-se para a nossa pesquisa, tendo em vista a relação de jovens pobres, inseridos em programas sociais de transferência de renda, com a escola. Será que esses programas garantem, de alguma forma, a permanência desses jovens no espaço escolar? A questão da permanência escolar poderia ser resolvida apenas com programas de transferência de renda? Quem são esses jovens? Que significados atribuem ao Programa e à escola como espaços de socialização e de sociabilidade? Será que a escola ocupa algum lugar como referência na construção das identidades desses jovens?

Para tanto, realizamos uma investigação de caráter qualitativo, com base no estudo de caso de um núcleo do *Programa Agente Jovem*² no Município de Belo Horizonte. Tratou-se, portanto, de uma análise com base nos jovens, compreendidos como sujeitos de experiências concretas, de sentimentos e aprendizagens próprias no cotidiano escolar e em outros espaços de socialização e sociabilidade.

A partir daí, dois eixos de análise guiaram a nossa investigação: o primeiro pretendeu compreender as narrativas e significações atribuídas pelos jovens às suas experiências na escola e no Programa; o segundo buscou identificar os mecanismos que dificultam ou facilitam a permanência na escola dos jovens atendidos pelo *Agente Jovem* e se o mesmo interfere, ou não, nesses mecanismos.

A hipótese inicial foi a de que não haveria um maior impacto do *Programa Agente Jovem* no percurso escolar dos jovens. A trajetória escolar estaria relacionada com a experiência que cada jovem teceria, individualmente, com a escola, tendo em vista a ausência de uma articulação adequada entre o Programa e a instituição escolar.

² O qual será descrito e analisado no capítulo 3 dessa dissertação.

1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se propôs a ser um retrato, ou melhor, retratos. Retratos, mesmo que parciais, do cotidiano de alguns jovens no *Agente Jovem* e na escola, os quais revelam uma imagem momentânea de uma cena ou fragmentos da realidade (PAIS, 2003). Uma realidade que, como um caleidoscópio, é multifacetária, cambiante e polissêmica.

Esses retratos foram capturados por uma lente, ou seja, por uma forma específica de olhar, que resulta da leitura³ e das indagações da pesquisadora sobre o mundo. Como diz Barros (1996), o olhar é próprio daqueles que investigam, que se perguntam. É algo que tenciona a relação do sujeito com o mundo. Ele se constitui no exercício de reconhecimento das universalidades e das singularidades dos sujeitos da pesquisa. Daí a necessidade da pesquisadora, num complexo jogo de ir e vir, de *familiarizar-se com o exótico e estranhar o que lhe é familiar* (VELHO, 1978).

Esse exercício de familiarização e estranhamento é definido por Pais (2003) como um *método dialógico*, que consiste no fato de o pesquisador manter um grau de consciência que evite a sua completa absorção por seu objeto de análise, mas que considere a polifonia de vozes que o rodeiam, incluindo os discursos científicos.

No entanto, essa tarefa não é fácil, pois se exige da pesquisadora uma *sensibilidade iconográfica* (PAIS, 2003) em relação à tessitura da vida cotidiana desses jovens. Exige-se, ainda, uma imaginação sociológica (MILLS, 1978) capaz de compreender a história e a biografia (e a relação entre ambas) que compõem a trajetória desses jovens, nas suas interações cotidianas no *Agente Jovem* e na escola.

Essa tarefa exigiu a adoção de um percurso metodológico, denominado de *sociologia do cotidiano*. Trata-se de um percurso que transita entre os caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura, com vistas a revelar os significantes e significados que compõem a vida cotidiana. Assim, “o verdadeiro desafio que se coloca

³ Segundo Barros (1996) por leitura devemos entender todo e qualquer desvendamento de estruturas simbólicas, sejam quais forem as linguagens, os suportes, os meios utilizados e as mensagens veiculadas. Ler é, portanto, estabelecer sentido, buscar para além e aquém do significante, o significado latente, emergente, possível.

à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica” (PAIS, 2003, p. 31).

Para o referido autor, a sociologia do cotidiano corresponde mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização, porque resgata o sentido etimológico da palavra “método”, que significa caminho. Nesse sentido, o caminho faz-se ao andar, o que significa que a sociologia da vida cotidiana fará um uso distinto da teoria. Ela será indissociável da própria prática da pesquisa, a partir das indagações e dos dilemas postos no trabalho de campo, ou seja, nesse “caminhar” pelo cotidiano.

Nessa perspectiva, o que interessa à sociologia do cotidiano são os processos por meio dos quais as micro e macroestruturas são produzidas, isto é, as práticas sociais produtoras, no seu cotidiano, de significados (PAES, 2003), sem, contudo, desconsiderar a interferência dos fatores estruturais na constituição desse cotidiano.

Trata-se de apreender não só as regularidades apresentadas no cotidiano, os seus rituais, as suas rotinas, mas também as suas rupturas, as suas tensões, bem como os espaços e as temporalidades distintas que compõem esse fazer cotidiano.

Assim, o discurso produzido pelos atores, no seu cotidiano, torna-se matéria-prima para interpretar e conhecer essa realidade. No entanto, esses discursos não encerram em si mesmo. Trata-se de recuperar, como numa poesia, o que é comum, rotineiro, vivido e transfigurá-lo, transmutá-lo.

Nesse percurso, o nosso exercício sociológico exige a construção de categorias adequadas ao entendimento dos significados e dos contextos em que são produzidos esses discursos, entendendo esses contextos como *contextos analíticos*, os quais, segundo Pais (2003, p.121):

[...] São estes que nos permitem descobrir por entre linhas (do texto, dos discursos, das condutas) aquilo que os respectivos autores não se propunham diretamente comunicar ou, até, se proporiam a ocultar. Todo texto (literário ou social), para ser adequadamente compreendido, deve ser referenciado a um *contexto* a partir do qual é possível reconstruir o original texto. Ler a sério, autêntico ler pressupõe sempre a necessidade de referir as palavras, discursos ou condutas patentes num texto a *contextos* latentes, de acordo com os quais aqueles textos se precisam e se entendem.

É, pois, um exercício de *grafologia do social* (PAIS, 2003), entendendo o social como um texto a ser lido e decifrado.

[...] À *grafia* corresponde uma realidade descritivamente identificável na sua singularidade. À *logia* corresponde um esforço interpretativo e analítico dessa mesma realidade, ou seja, uma inteligibilidade *decifradora*, feita de interrogações metodológicas, teóricas e epistemológicas. A distinção entre *grafia* e *logia* recobre, no fundo, uma distinção entre dois tipos de efeito: um efeito de *informação* e um efeito de *conhecimento*. A mobilização *decifradora* pressupõe uma enigmatização do social e, logo, uma *lógica de descoberta*. (PAIS, 2003, p. 133)

É por esse exercício de leitura que esta pesquisa se baseou numa investigação de caráter. As pesquisas qualitativas não têm a pretensão de serem representativas de um determinado universo ou população pesquisada, mas dedicam-se a aprofundar a análise em torno de problemáticas oriundas do campo de pesquisa, combinando variados instrumentos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Isso não impede que se teçam relações entre casos individuais e contextos sociais mais amplos, como nos lembra Fonseca (1999) ao tratar do uso da etnografia nas pesquisas educacionais. O seu potencial está na possibilidade de estabelecer uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, pensando-se o método etnográfico como um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa.

Devido à natureza do objeto a ser estudado, optamos por realizar um *estudo de caso*, compreendido como um formato metodológico que se situa numa unidade, ou sistema integrado, e visa conhecer o fenômeno na sua complexidade, relacionando: pessoa, acontecimento, ou organização (SARMENTO, 2003). De inspiração etnográfica, esse estudo buscou incidir nos aspectos simbólicos e culturais das ações empreendidas pelos jovens, no seu contexto social, por meio de uma investigação com um olhar “tridimensional” que se apoiou no relato do vivido como forma de interpretação do modo de funcionamento da escola, do *Agente Jovem* e de outros contextos singulares de ação.

Nesse sentido, a investigação aproximou-se do que Sarmento (2003) denominou de “interpretativismo crítico”, que significa interpretar a ação e sua simbolização pelos

atores sociais no seu contexto, sem desconsiderar as suas dimensões políticas, culturais e econômicas mais amplas.

A permanência da pesquisadora no contexto estudado permitiu que as informações fossem colhidas por meio da *observação participante* e da *entrevista* com os jovens, com os educadores do Programa e com os professores, como forma de identificar os traços que delineiam o seu cotidiano, os comportamentos, interpretações e atitudes. Essa presença no campo foi seguida de um esforço por produzir um relato que recriasse a forma vivida do fenômeno estudado, sem que se transformasse numa mera descrição, desarticulada da conceitualização teórica, ou vice-versa.

Como sabemos, longe de ser uma pretensa neutralidade científica, como apregou o positivismo clássico, a inserção de uma pesquisadora em qualquer ambiente social altera as relações sociais ali colocadas. Sendo assim, os fatos aqui narrados são decorrentes das interações que foram construídas nesses seis meses de pesquisa. A investigação procurou abranger não apenas as interações entre os sujeitos observados, mas também as suas respostas à própria pesquisa e à pesquisadora.

Como discute Carvalho (2003), assim que se inicia o trabalho de investigação, os sujeitos da pesquisa passam a elaborar uma interpretação sobre a presença do pesquisador no seu cotidiano. No nosso caso não foi diferente. Iniciamos a observação participante acompanhando as atividades do *Programa Agente Jovem* e, aos poucos, fomos desafiados a romper com uma possível associação da pesquisadora com os supervisores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que, rotineiramente, acompanhavam as atividades do Programa, conforme ilustra o depoimento do educador:

[...] quando eles começaram a ver você na escola: _ Nossa! Aquela menina que está no Agente Jovem está lá na escola também. Todo dia ela vai lá, fica lá conversando com a gente. Vai lá na sala, fica lá em baixo... Então você vê que eles já identificam e já vai diferenciar a pessoa, não é do Agente Jovem, está fazendo uma pesquisa. (Graciliano, educador)

A presença contínua no campo favoreceu a nossa aproximação com os jovens, embora as diferenças de gênero e idade, em alguns casos, fossem um obstáculo para

acompanhar o cotidiano dos jovens do sexo masculino, cuja maior aproximação só foi possível por meio das entrevistas.

No entanto, não podemos esquecer-nos de que a situação de entrevista é uma interação social, na qual os envolvidos produzem discursos de acordo com as estratégias e expectativas ali produzidas. Por exemplo, quando interpelados sobre o que significou para eles participar desta pesquisa, muitos responderam como o Gabriel, 18 anos:

Acho bom. [significa que] não só aqui mostra importância, outras pessoas também estão demonstrando importância por nós. Isso aqui não vai ficar só aqui não [...] Porque esse negócio que você está fazendo vai mostrar o que tem aqui de bom e o que precisa melhorar.

Não desconsiderando o fato de o discurso de Gabriel ser permeado por valores institucionais, essa primeira experiência com a pesquisa possibilitou aos jovens uma nova forma de se expressar, conforme relatou Cecília, 17 anos:

[...] nós estamos desabafando, falando para uma pessoa tudo que nós fazemos. Porque nós só escrevemos, escrevemos, escrevemos. A gente fica escrevendo e não falando. Falando já fica mais... fácil.

Já na escola, nossa presença foi associada, por outros jovens que não participam do Programa, ao papel de estagiários, apesar dos diversos esclarecimentos feitos. Isso parecia estar associado ao fato de que, no contexto de uma sala de aula, existem dois papéis bem definidos: o do professor e o do aluno. Restava-nos aquele que seria o mais plausível: o de estagiário. Considerar-nos estagiários era uma forma de superar o estranhamento inicial e destinar-nos um papel social previamente definido naquele contexto. Assim, em alguns momentos, éramos aliados, sobretudo na relação com os professores - “Você só está explicando porque ela está aqui. Você não é assim!” (Cláudio, 2º ano) - e, em outros, uma espécie de supervisores: “Mais uma vez, você presente e eu não fiz bagunça!” (Wagner, 2º ano)

Utilizamos as técnicas da observação participante, basicamente por meio do acompanhamento e registro em diário de campo dos encontros e atividades realizadas

no Núcleo do *Agente Jovem* e na escola. Podemos dizer que, embora não possa ser caracterizada como uma pesquisa etnográfica em sentido estrito, tratou-se de uma investigação inspirada nessa abordagem metodológica.

A seleção do Núcleo do *Programa Agente Jovem* a ser investigado baseou-se numa pesquisa exploratória⁴ e em conversas com os supervisores do Programa pela Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, a qual se pautou em alguns critérios básicos: que o Núcleo tivesse uma avaliação positiva segundo os impactos desejados pelo Programa, que fosse uma experiência estruturada há pelo menos dois anos e que tivesse maior número de jovens freqüentando o Programa há mais de seis meses. Esses critérios visaram garantir que o estudo de caso nos permitisse debruçar sobre uma experiência próxima à forma em que foi concebido o *Agente Jovem*.

Dos 60 núcleos que existentes no Município de Belo Horizonte na época da seleção, selecionamos, primeiramente, apenas os 40 núcleos que foram implantados no período de 1999 a 2005. Nesse aspecto, foram retirados os 20 núcleos referentes à expansão do Programa no ano de 2006.

O segundo recorte foi retirar desses 40 núcleos aqueles 18 núcleos que estavam localizados em áreas de intervenção do *Programa BH Cidadania*⁵, tendo em vista que nessas áreas havia uma proposta de ações intersetoriais entre as diversas políticas públicas, o que dificultaria identificar se a freqüência do jovem na escola advinha da participação no *Programa Agente Jovem* ou de outros fatores externos. Não obstante, poderiam servir para uma posterior análise comparativa.

⁴ A pesquisa exploratória é aqui compreendida como uma investigação preliminar cujo objetivo é refinar conceitos, enunciar questões e hipóteses e estabelecer maior familiaridade com o ambiente e os sujeitos da pesquisa. É uma primeira investida ao campo.

⁵ O BH Cidadania é um programa de inclusão social que traduz um novo conceito de gestão de políticas sociais, no Município de Belo Horizonte, tendo como enfoque a **territorialidade**, entendida como um “recorte relevante do espaço, considerando escala e acessibilidade a bens e serviços” e a **intersectorialidade**, “entendida como articulação de saberes, experiências e campos da política pública no planejamento, realização e avaliação de ações. Ocorre a partir de objetivos comuns, para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando ao desenvolvimento social” (PBH, 2001). Busca, pois, superar a fragmentação das políticas, respeitando as especificidades de cada área. O Programa busca garantir maior resolutividade e acessibilidade dos bens e serviços públicos sociais àquela população de um determinado território, por meio de uma atuação sinérgica, concentrada e integrada dos diversos programas sociais dentro de uma estratégia única de gestão, coordenada pela Secretaria Municipal de Políticas Sociais – SMPS. As áreas escolhidas são áreas vulneráveis socialmente, localizadas em setores censitários de vilas e favelas, consideradas de risco elevado.

O terceiro recorte foi identificar, junto aos supervisores do Programa, dentre os 20 núcleos restantes⁶, aqueles que apresentavam uma avaliação positiva segundo os impactos e a metodologia⁷ proposta pelo Programa. Nesse aspecto, selecionamos nove núcleos a serem visitados.

A visita a esses núcleos ocorreu no período de 12 de março a 12 de abril de 2007. Realizamos as visitas em sete desses nove núcleos⁸, acompanhados pelos supervisores do Programa, no intuito de imergirmos no campo de pesquisa e identificarmos alguns elementos, como perfil dos jovens, tempo no Programa e número de jovens inseridos na escola para seleção final do núcleo a ser pesquisado.

A partir da coleta desses dados, selecionamos o núcleo a ser pesquisado com base em mais quatro critérios: núcleo que apresentou maior número de jovens estudando numa mesma escola; identificação de maior número de jovens cursando o ensino médio e estudando numa mesma sala; núcleo com menor número de jovens propensos a completar 18 anos no decorrer da pesquisa e, por fim, o tempo de participação dos jovens no Programa.

Nessa fase foi feito, também, o levantamento de fontes secundárias por meio da coleta de documentos – relatórios, *release*, material didático, etc. – relacionados ao Programa em geral e à experiência objeto de investigação. Além disso, foi aplicado um questionário fechado em 21 jovens do núcleo, com o objetivo de traçar um perfil dos mesmos (APÊNDICE A).

⁶ Para fins desta pesquisa, não consideramos o *Núcleo Castanheiras*, que funciona no espaço físico da *Escola Estadual Juscelino Kubitschek*, por se encontrar numa região limítrofe entre os Municípios de Belo Horizonte e Sabará, e que, na nossa avaliação, trazia características socioeconômicas próprias ao Município de Sabará (equipamentos públicos, saneamento, etc.).

⁷ Interessante observar que não houve consenso em relação ao que seria uma metodologia do Programa. Houve falas no sentido de afirmar que os núcleos eram bastante heterogêneos, sendo difícil identificar o que mais se aproximaria da metodologia do Programa. Percebeu-se que o *Agente Jovem* ainda se encontra sem uma identidade definida, buscando a construção de sua metodologia, denominada de “proposta educativa”.

⁸ Em dois núcleos não foi possível realizar a visita. Em ambos, as visitas foram agendadas, mas canceladas na última hora. O motivo apresentado foi o de que os jovens estavam envolvidos em cursos e não foi possível agendar um horário em que pudéssemos conversar com todos no núcleo. Em virtude do cronograma, resolvemos não insistir com esses núcleos. Dois fatos justificaram essa postura: analisando os relatórios de atendimento que os núcleos apresentam à Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, constatamos que, em tais núcleos, os jovens estudavam em várias escolas da região, o que dificultaria nossa pesquisa; além disso, apresentavam, em sua maioria, jovens que freqüentavam o Programa há menos de um ano e que completariam 18 anos no decorrer da pesquisa. Lembramos que, ao completarem 18 anos, os jovens são desligados do Programa.

Outro passo da pesquisa foi a observação participante, durante sete meses, do cotidiano dos jovens no núcleo do Programa e na escola. A observação visou apreender o significado das experiências e detectar valores, representações e competências elaborados durante o seu percurso no Programa e na escola.

Foram acompanhados, especificamente na escola, cinco jovens que cursavam o ensino médio em duas turmas distintas. A escolha desses jovens baseou-se na seleção das turmas a serem acompanhadas. Identificamos dentre as turmas do ensino médio da escola, aquelas que tinham maior número de jovens que participavam do Programa Agente Jovem. A partir daí, optamos por duas turmas do 2º ano (turmas A e B), turno manhã, as quais tinham, respectivamente, três jovens e dois jovens do Programa.

Além disso, foram realizadas entrevistas em profundidade com oito jovens, dois educadores (sendo um denominado de oficinairo) e quatro professores, sendo que destes uma professora ocupava o cargo de direção, e outra, o de coordenação pedagógica. O foco central das entrevistas foi captar a percepção desses sujeitos na sua relação com o Programa e com a escola, no intuito de aprofundar questões e esclarecer dúvidas que surgiram durante a pesquisa de campo.

Para essas entrevistas, optamos, para fins de comparação, por entrevistar, além dos cinco jovens acompanhados na escola, outros três selecionados no Núcleo, sendo que desses um já havia formado, outro cursava o 3º ano e um não estudava. No caso dos educadores e professores, optamos por escolher informantes-chaves. No entanto, essa seleção não nos impediu de trabalhar com outros depoimentos colhidos durante a pesquisa de campo. Caber ressaltar, ainda, que a identidade de todos os participantes da pesquisa foi mantida em sigilo. Assim os nomes utilizados nessa pesquisa (sujeitos e locais) foram nomes fictícios.

Essas entrevistas tiveram como objetivo aprofundar a investigação sobre os impactos dos programas de transferência de renda na trajetória escolar de jovens pobres. Elas abarcaram um conjunto de problemáticas tais como a dimensão educativa do programa, seus impactos em termos de trajetória escolar e a percepção dos profissionais sobre a juventude e as políticas públicas para esse segmento. O roteiro compreendeu questões abertas com o objetivo de coletar a opinião dos entrevistados sobre a experiência pesquisada (APÊNDICE B).

Encerrada a fase de coleta dos dados e transcrição das entrevistas, foi desenvolvido um processo de tratamento das informações e análise dos depoimentos, que deram origem a esta dissertação.

1.2 A JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA

A juventude como etapa específica da vida consolida-se na modernidade. Como afirmam alguns autores, a emergência da juventude como uma categoria analítica está associada ao processo de institucionalização do curso da vida, que implicou a cronologização da vida como definição de etapas distintas – infância, adolescência, idade adulta e velhice (LEÃO, 2004).

Alguns fatores da vida moderna contribuíram para se pensar a juventude como uma etapa peculiar: o alongamento da transição entre infância e vida adulta, a ampliação da escolarização, o retardamento da entrada no mundo do trabalho e o aparecimento de formas de consumo e de produção cultural típicas do segmento juvenil. Observa-se, no entanto, que esses fatores variam de acordo com o contexto histórico e social.

Como categoria de análise sociológica, o tema “juventude” vem constituindo-se um tema emergente no âmbito da pesquisa científica, sobretudo no Brasil, embora, como afirma Leão (2004), os estudos voltados para a juventude apresentem, ainda, uma dificuldade de consenso em torno do seu uso como categoria de análise, fazendo com que essa categoria seja, sob o ponto de vista do autor, *escorregadia ou imprecisa*.

Parte dessa imprecisão está associada ao fato de que a própria definição da categoria “juventude” encerra um problema sociológico passível de investigação, tendo em vista que os critérios que a constituem, enquanto sujeitos, são histórico-culturais (SPOSITO, 2000). Daí a necessidade de que esse conceito seja historicizado e tratado sob a ótica de diferentes contextos sociais, o que significa dizer que ser ou não jovem depende de circunstâncias históricas determinadas. Nesse sentido, a juventude é uma condição social.

Salienta Sposito (2003) que essa imprecisão decorre, também, da superposição indevida entre fase da vida e sujeitos concretos. Nesse sentido, faz-se necessária a distinção entre *condição juvenil* (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e situação juvenil, que traduz diferentes percursos experimentados pelos jovens com base nos mais diversos recortes: classe, gênero, regiões, vida urbana ou rural, sistemas religiosos e etnias. Assim, os estudos no campo da juventude podem ser investigados, também, observando-se o modo peculiar como construíram seu arcabouço teórico sobre a condição juvenil.

A diversidade de análises pode ser ressaltada nos debates em torno do tema, na sociologia. Segundo Pais⁹ (1990, *apud* SPOSITO 2000), os estudos sobre a juventude dividem-se entre alguns autores que enfatizam os aspectos geracionais (cf. MANNHEIM, 1968) e outros que acentuam as diferentes situações de classe (cf. BOURDIEU, 1983, 2004). *Grosso modo*, no primeiro tipo de abordagem, a juventude seria uma fase da vida específica, definida em termos etários, culturais e na relação com a vida adulta. Já no segundo, a juventude seria associada às diversas formas de reprodução social e cultural, em razão das diferentes origens de classe.

Essas diferentes abordagens reconhecem a condição de transitoriedade como elemento importante na definição da juventude (SPOSITO, 2000). No entanto, essa idéia é controversa, em virtude de dois aspectos: o primeiro diz respeito à caracterização da transição como indeterminação: jovens não seriam nem crianças nem adultos. Seriam, pois, definidos pelo que não são. Já o segundo aspecto salienta a subordinação dessa fase à vida adulta. Compreende que a juventude seja uma fase de instabilidade e crise, transitória, até que se atinja a estabilidade da vida adulta. Contudo, como se explica o fato de que no mundo moderno as próprias condições da vida adulta se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade?

Dayrell (2006) salienta que as abordagens culturalistas mais recentes tendem a considerar a juventude na perspectiva da dimensão simbólica, enfatizando os aspectos simbólicos e estéticos. No entanto, tais abordagens correm o risco de desvincular a idéia de juventude de suas condições sócio-históricas, o que gera um empobrecimento na sua capacidade analítica.

⁹ PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. 25, n. 105-106, 1990.

Para Sposito (1996, 2003a), é importante tomar a idéia de juventude em seu plural – *juventudes*, tendo em vista a necessidade de considerar os múltiplos aspectos que marcam a diversidade entre os jovens, como os recortes de classe, gênero e etnia. Entretanto, alerta a autora que assumir somente a diversidade pode levar a outras imprecisões, pois, ao pensar apenas sob o ângulo da heterogeneidade de modos de vida, não se poderia tratar a juventude como categoria social.

A autora atenta para o fato de que as orientações sobre a concepção de juventude dizem respeito aos sujeitos – jovens em interação com o mundo adulto. Essas interações refletem-se nas relações de poder que se agregam a outras assimetrias de gênero, etnia e classe social.

Nessa perspectiva, “não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2005, p. 6).

De acordo com Dayrell (2006), a condição juvenil é marcada por uma multiplicidade de dimensões que a envolvem: culturas juvenis, sociabilidade, relação com o trabalho, relação com o lugar, relação com o tempo e transição para vida adulta, as quais revelam a amplitude da categoria “condição juvenil”. A utilização da condição juvenil como categoria de análise possibilita contemplar as múltiplas dimensões da constituição do ser jovem, em seus aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos.

Nesse sentido, nesta pesquisa, ao trabalharmos com o conceito de juventude, pretendemos tomá-lo com base no contexto histórico e social em que as experiências e as identidades juvenis se constroem. Assim, optamos, neste estudo, por trabalhar com a idéia de condição juvenil proposta pelo referido autor, na qual ele agrega uma dupla dimensão: uma referente ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, e outra referente à sua situação, ou seja, ao modo como tal condição é vivida com base nos diversos recortes de classe, gênero e etnia. Os aspectos aqui tratados do ponto de vista teóricos serão retomados no capítulo 2, quando apresentamos um perfil dos jovens investigados e suas representações sobre a condição juvenil.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No capítulo 2 desta dissertação, discorremos sobre a relação entre a condição juvenil, a escolarização e os programas sociais de transferência de renda, num contexto de pobreza e desigualdade social característico da nossa sociedade. Nesse momento, realizamos uma revisão bibliográfica, combinando referenciais teóricos da sociologia da educação e da sociologia da juventude. Especificamente, as contribuições de Robert Castel (1998), no que diz respeito à metamorfose das questões sociais, e de François Dubet (1994), no que tange ao processo de *desinstitucionalização* dos indivíduos na nossa sociedade contemporânea, foram utilizadas como referências. Tais referenciais apontam elementos para compreender os processos de transformações nas políticas sociais brasileiras, sobretudo os desafios postos para as políticas educacionais e de transferência de renda.

O capítulo 3 aborda a vivência da condição juvenil dos jovens do *Agente Jovem* a partir da dimensão do lugar, ou melhor, do seu *pedaço* (MAGNANI, 1994). Apresentamos um breve perfil dos jovens que participavam do núcleo pesquisado, sua percepção sobre a condição juvenil e a vivência dessa condição num contexto de pobreza e de inserção em programas sociais.

A análise da experiência de escolarização desses jovens e dos impactos do *Programa Agente Jovem* nessa experiência é feita no capítulo 4. Nesse momento, caracterizamos o cotidiano escolar e reunimos os depoimentos de jovens sobre as suas trajetórias escolares, procurando captar os sentidos, as expectativas e os conflitos advindos da experiência de escolarização desses jovens.

2 JUVENTUDES, ESCOLA E PROGRAMAS SOCIAIS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA

Este capítulo apresenta algumas questões que permeiam o debate sobre a relação entre juventude, escolarização e políticas públicas, no Brasil. Sem a ambição de esgotar esse debate, o objetivo é analisar alguns aspectos das políticas sociais no contexto do crescimento das desigualdades sociais e da inclusão marginal no qual esses jovens estão inseridos.

Para tanto, analisaremos alguns conceitos que consideramos cruciais presentes nessa discussão, como exclusão social, escolarização e programas de transferência de renda, os quais orientarão a nossa pesquisa.

2.1 JUVENTUDES BRASILEIRAS: ESPELHO DA NOSSA SOCIEDADE?

Como apresentamos na introdução deste trabalho, quando falamos em condição juvenil, queremos dizer que a juventude, mais do que um período de transição para a vida adulta, é uma etapa da vida em que os jovens se constituem como sujeitos de direitos.

Essas experimentações estão submetidas ao modo como cada sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida (condição) e, ao mesmo tempo, à situação em que os nossos jovens vivem, marcada por diferenças sociais, como gênero, classe e etnia. Daí a necessidade de se falar em juventudes, no plural, para que não nos esqueçamos das diferenças e desigualdades que atravessam a condição juvenil (ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2003; DAYRELL, 2006; LEÃO, 2004 e NOVAES, 2007).

Isso significa dizer que a juventude é uma categoria relacional e histórica, ou seja, em cada tempo e lugar, os fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e potencialidades de vivência da condição juvenil. Nesse sentido, a condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social, dos níveis de renda, das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes e hemisférios. (NOVAES, 2007)

Assim, se pensarmos na nossa sociedade contemporânea, viver essa condição juvenil significa viver um processo ambivalente e contraditório, ou seja, vivenciar a distância entre a modernização econômica e a modernização social: desemprego, analfabetismo, exclusão digital, trabalho infantil, preconceito racial e segregação socioespacial (LEÃO, 2004).

Portanto, são diferentes os modos como essa condição pode ser ou é vivida. Hoje, na sociedade contemporânea, essa vivência é permeada pela emergência de novas formas de desigualdade. Como afirma Dubet (2001), as desigualdades na nossa sociedade podem ser consideradas uma antinomia aos princípios da igualdade moderna. Nesse sentido, ela está na origem da dinâmica social da modernidade, ao se opor à aspiração dos ideais iluministas de igualdade e se manter, estruturalmente, ligada ao advento e mecanismos de desenvolvimento do capitalismo.

A diferença é que hoje as desigualdades existentes, as quais atingem os nossos jovens, não são apenas frutos das desigualdades oriundas da relação entre capital e trabalho. Elas resultam da “conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las” (DUBET, 2001, p. 12).

Isso significa que, se por um lado as desigualdades estruturais (de classe e renda, por exemplo) se consolidam, por outro há uma emergência de novas formas de desigualdade, em que questões como gênero, etnia, idade e pertencimento social, por exemplo, vêm, ao mesmo tempo, agravar essas desigualdades e colocá-las em pauta e discussão, sob a égide da igualdade de direitos. Cabe indagar como essas desigualdades se revelam na juventude brasileira.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, o Brasil tinha uma população de 34,1 milhões de jovens¹⁰, o que correspondia a 20,1% da população do País. Esse dado, se comparado ao do ano de 1996¹¹, quando a população jovem correspondia a 31,1 milhões de pessoas, representou um aumento de aproximadamente 10% na população jovem do País, em apenas quatro anos¹².

A maioria da população jovem residia em áreas urbanas, sendo que regionalmente 41,3% dos jovens residiam na Região Sudeste, seguida da Nordeste, com 29,9%.

Historicamente, os censos demográficos vêm enumerando mais mulheres do que homens, na proporção de 97 homens para cada 100 mulheres (IBGE, 2008). No que tange à população jovem, essa proporção não se diferenciou, em virtude de que, após os 15 anos, verifica-se um aumento, sobretudo nas áreas urbanas, da mortalidade masculina relacionada às causas externas (acidentes, homicídios).

Em relação ao quesito “cor/raça”, os jovens negros correspondiam a 50,5% do conjunto de pessoas na mesma faixa etária, e os jovens brancos, a 49,2% (IBGE, 2008). Isso mostrou um ligeiro crescimento da população jovem que se autodeclarou como pardas e negras.

No geral, essas características são similares ao perfil da população brasileira. No entanto, quando analisamos algumas dimensões da condição juvenil brasileira, percebemos as diferentes situações em que os nossos jovens vivem.

No que diz respeito à escolarização, se por um lado os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD¹³, realizada em 2006, confirmam que o acesso à escola para a faixa etária de 7 a 14 anos é praticamente universal, o mesmo não se pode dizer para a faixa etária de 15 a 17 anos. Mesmo que a taxa de acesso à escola tenha crescido de 69,5% para 82,2% entre 1996 e 2006, é possível constatar

¹⁰Cabe ressaltar que os estudos demográficos consideram como população jovem aquela correspondente à faixa etária de 15 a 24 anos.

¹¹ Refere-se à contagem populacional realizada pelo IBGE em 1996.

¹² Os dados disponíveis para a caracterização dos jovens no Brasil são baseados no Censo Demográfico do IBGE de 2000, lembrando que o mesmo é realizado de dez em dez anos. Nesse ínterim, são realizadas as chamadas “Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD”, que permitem atualizar apenas alguns dados.

¹³ Segundo o IBGE (2008), a PNAD é a mais abrangente fonte de informações anuais sobre a realidade socioeconômica do País. São investigados cerca de 100.000 domicílios, excluindo somente os localizados na área rural da Região Norte. A amostra é selecionada em três estágios sucessivos: municípios, setores e unidades domiciliares. Para maiores detalhes, consultar a metodologia da PNAD.

que a taxa de frequência líquida, isto é, a frequência desse grupo no ensino médio não atinge sequer a metade do segmento populacional: 47,1% (IBGE, 2008). Nos Estados do Norte e Nordeste, a situação revelada pela PNAD mostra a precariedade do sistema escolar, em que se encontram situações cujos percentuais não atingem a casa dos 30%. Já na Região Sudeste, esse número é um pouco elevado, correspondendo a 57,9%. Em Minas Gerais, a taxa de frequência líquida corresponde a 50,5%.

Segundo a mesma PNAD, a defasagem escolar¹⁴ foi apontada como um dos principais problemas do sistema de ensino brasileiro: cerca de 25,7% dos alunos do ensino fundamental estavam defasados na correlação idade/série freqüentada, o que correspondia a cerca de 8,3 milhões num universo de 32,5 milhões de estudantes.

Um outro aspecto a ser considerado sobre o fenômeno da defasagem escolar é a presença de valores mais elevados das taxas nas últimas séries do ensino fundamental. Enquanto nas quatro primeiras séries se apurou uma taxa de defasagem de cerca de 20,7%, nas últimas quatro essa taxa alcançava 31,4% em 2006 (IBGE, 2008).

No caso, por exemplo, dos jovens de 15 anos de idade que deveriam ter 8 anos de estudo completos – tendo concluído assim o ensino fundamental – estes possuíam apenas 6,5 anos de estudo, enquanto em 1996, esta média era bem mais baixa, 5,2 anos. A média (em torno de 8,5 anos de estudo) que representaria a conclusão das primeiras oito séries, só era alcançada pela população de 18 anos. Em 2006, os resultados são mais animadores e mostram que foi possível alcançar a média correspondente ao ensino fundamental para jovens de 18 a 24 anos. A média sobe gradativamente até a faixa etária de 20 a 24 anos de idade, quanto alcança o valor máximo de 9,1 anos de estudo. Já no grupo entre 25 a 59 anos de idade, a média volta a cair, ficando em 7,4 anos de estudo, e entre a população de 60 anos, ou mais, 3,8 anos. (IBGE, 2008)

Um fator que demarca a desigualdade existente entre os jovens é a constatação de que, além das diferenças regionais, a média de anos de estudo é maior para aqueles situados entre os 20% mais ricos na distribuição de renda do País. Enquanto

¹⁴ De acordo com a adequação série-idade recomendada pelo Ministério da Educação para o ensino fundamental, considerou-se defasada a criança com nove anos ou mais de idade freqüentando a 1ª série; com 10 anos ou mais de idade freqüentando a 2ª série; com 11 anos ou mais freqüentando a 3ª série; com 12 anos ou mais freqüentando a 4ª série; com 13 anos ou mais freqüentando a 5ª série; com 14 anos ou mais de idade freqüentando a 6ª série; com 15 anos ou mais freqüentando a 7ª série e com 16 anos ou mais de idade freqüentando a 8ª série. (IBGE, 2008)

no primeiro quinto (os 20% mais pobres) as pessoas tinham 3,9 anos de estudo, essa média era de 10,2 no quinto superior (IBGE, 2008).

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), essa inserção via escola está ainda mais precária para os jovens do sexo masculino. No relatório “*Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*”, foi apresentado um panorama da taxa de educação para o público de 15 a 24 anos no Brasil durante os anos de 1995 a 1999. Segundo o documento:

A taxa de escolarização das meninas ainda supera a dos meninos. Em decorrência da taxa de escolarização feminina permanecer mais elevada, o nível de instrução das mulheres manteve-se em patamar nitidamente mais alto que o dos homens. Em 1999, a proporção de mulheres com pelo menos o segundo grau concluído situou-se 2,9 pontos percentuais acima do referente à população masculina. Entretanto, a disparidade entre o nível de instrução dos dois gêneros é muito mais acentuada na população ocupada, pois o interesse feminino em ingressar no mercado de trabalho tende a aumentar com a elevação do seu nível educacional. Em quatro anos, a proporção de pessoas com pelo menos o segundo grau concluído subiu de 17,3% para 21,2%, na população ocupada masculina, e de 24,9% para 30,4%, na feminina. (UNESCO, 2002)

A dimensão do trabalho é outra marca da condição juvenil dos jovens brasileiros. Cerca de 41,7% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos participam do mercado de trabalho. Esse número aumenta para 75,7% na faixa etária de 18 a 24 anos (IBGE, 2008).

Os jovens empregados apresentam um rendimento médio menor do que os adultos. Conforme Tommasi (2007), tomando como exemplo as regiões metropolitanas de Recife e Salvador, a autora avaliou que em Recife o salário médio dos jovens era de R\$ 318,00, enquanto que o do adulto era de R\$ 564,00. O mesmo acontecia em Salvador, onde o rendimento médio dos jovens era de R\$ 378,00, e o dos adultos, R\$ 741,00.

Além disso, os jovens cumpriam uma longa jornada de trabalho, associada à dedicação aos estudos. As informações da referida autora novamente indicam condições mais adversas para os jovens trabalhadores do Recife, cujo período médio de jornada é de 44 horas, seguido de Porto Alegre com 42 horas, São Paulo e Distrito Federal com 41 e Salvador com 40 horas.

Por outro lado, a juventude é a faixa da população economicamente ativa (PEA) mais atingida pelo desemprego. A taxa de desocupação entre os jovens de 18 a 24 anos é de 17,8%, sendo que a média nacional é de 9,3%.

O desemprego é vivenciado de maneira diferenciada pelos jovens e pelas jovens. De acordo com o IBGE, nessa mesma faixa etária, as jovens estão mais sujeitas ao desemprego do que os jovens, pois 23,2% delas estão desempregadas, contra 13,7% dos jovens.

Quando agregamos as variáveis “cor” e “região de moradia no País”, percebemos que a situação dos jovens segundo a relação “estudo e trabalho” é bastante diferenciada. Como demonstra a tabela 1, percebemos que, na região sudeste, 34,5% da população entre 15 e 24 anos somente trabalham, estando acima da média nacional, representada por 31%.

TABELA 1

Estrutura de atividades entre jovens de 15 a 24 anos segundo a cor, por regiões (%)

Região	Só Estuda		Trabalha e Estuda		Só Trabalha		Não Trabalha e Não Estuda	
	Branco	Preto e Pardo	Branco	Preto e Pardo	Branco	Preto e Pardo	Branco	Preto e Pardo
Norte	36,9	34,6	16,6	16,3	25,5	26,2	21	22,9
Nordeste	35,5	31,2	18,9	18,9	25,2	28,1	20,5	21,8
Sudeste	32	27,6	18,1	14,6	32	34,5	17,8	23,3
Sul	25,3	22	21,9	17,2	36,2	39,2	16,7	21,6
Centro-Oeste	30,2	25	21,9	19	29,6	33,4	18,3	22,6
Brasil	31,1	29,4	19,3	17,2	31,5	31	18,1	22,5

Fonte: UNESCO, Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 2003, p. 137.

Outro fator que podemos considerar crucial na caracterização desses jovens é a sua exposição ao fenômeno da violência urbana¹⁵. Embora no Brasil a violência urbana

¹⁵ Entretanto, definir violência não é uma tarefa fácil, tampouco simples, haja vista sua amplitude e complexidade. De acordo com Waiselfisz (2003), tal definição torna-se ainda mais complicada se levarmos em consideração que o termo “violência” possui como atributos estruturantes a construção social e cultural de uma dada sociedade. Assim, de acordo com o contexto social, significados distintos lhe serão atribuídos. Uma outra questão refere-se ao fato de esse mesmo termo ser associado, na literatura brasileira, às situações de agressão física. No entanto, situações diversas, cada uma com implicações diferenciadas, podem ser classificadas como violência, ou seja, as situações de violência

não seja um fenômeno recente, os estudos apontam para as grandes proporções que a violência vem assumindo entre os jovens, principalmente no que se refere ao aumento total de homicídios praticados e vitimizados nas áreas de grande vulnerabilidade social. De acordo com dados da Unesco (2004), no decênio 1993-2002 o total de homicídios registrados no Brasil era de 62,3%, mas, se considerarmos o aumento referente aos jovens entre 15 e 24 anos, este alcança 88,6%.

No ano 2000, segundo Waiselfisz (2004), os homicídios no panorama nacional registravam uma escala de acordo com a seguinte faixa etária: até os 13 anos, não apresentavam uma grande elevação - cerca de 36 casos por ano -; após os 14 anos, o número de vítimas de homicídios foi crescendo abruptamente, chegando ao pico de 2.220 mortes na idade de 20 anos.

Dessa forma, eclode no panorama da América Latina, com grande enfoque no Brasil, a necessidade de desenvolver, promover e proteger a juventude como estratégia de enfrentamento ao aumento acelerado da violência referente ao crescimento dos homicídios nas grandes capitais. Segundo estudos realizados pela Fundação João Pinheiro (2007), adolescentes e jovens, com o passar dos tempos, vêm ocupando um lugar de grande visibilidade nas estatísticas, seja como autores ou como vítimas de crimes.

Esses dados socioeconômicos revelam um pouco da situação em que vivem os jovens brasileiros que, similar ao da nossa sociedade, retrata as diferenças e desigualdades que marcam a situação juvenil no Brasil. Essas diferentes situações evidenciam que a condição juvenil, embora uma condição válida para todos os grupos sociais, apóia-se sobre situações e significações diferentes (ABRAMO, 2005).

Associado a esses fatores, no último século, foram inúmeras as transformações ocorridas na nossa sociedade que tiveram impactos, também, entre os jovens no Brasil. Entre tais mudanças, duas merecem destaque para compreender a vivência da condição juvenil: o advento de um capitalismo especulativo-financeiro e a emergência de uma nova questão social (CASTEL, 1998, 2000) e o processo de *desinstitucionalização* da formação dos indivíduos (DUBET, 1998).

contra a mulher, violência doméstica, violência criminal, racial ou ainda religiosa.

2.2 O ADVENTO DE UMA NOVA QUESTÃO SOCIAL

Na sociedade contemporânea, presenciamos um novo regime de acumulação capitalista, que se vê comandado muito mais pela especulação financeira do que por investimentos produtivos, o que faz com que grandes corporações se fortaleçam e determinem novas formas de produção, as quais transcendem as fronteiras geográficas e se instalam nos países onde a tecnologia, a matéria-prima e o trabalho são oferecidos a custos baixos. Essa transposição de fronteiras, nas esferas da produção e do consumo capitalista, associada a uma filosofia de Estado Mínimo¹⁶, impede que os governos, por si só, exerçam o controle sobre as políticas econômicas internas e protejam o emprego e a renda de seus cidadãos.

Essas transformações, associadas à desregulamentação das relações de trabalho e ao desmonte dos sistemas de proteção, até então existentes, têm provocado a elevação dos níveis do desemprego e o aumento da pobreza em diversos países do mundo. Esse processo de precarização do trabalho e aumento da pobreza atinge de forma desigual as diferentes categorias sociais e os diferentes países, mas, cabe ressaltar, essa forma desigual é *muito mais uma diferença de grau do que de natureza* (CASTEL, 2000a).

O que se pode perceber no trato da situação juvenil é que não há como desvinculá-la de uma discussão mais ampla sobre o processo de acumulação do capital e de reprodução das forças produtivas em nossa sociedade, haja vista que, como afirma Margulis (1996, p. 17):

A juventude, como toda categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda produção social se desenvolve.

Trata-se, portanto, de associá-la a um contexto que Castel (2003, 2000) denominou de *metamorfose da questão social*. Metamorfose, porque o autor pretende

¹⁶ A ideia de Estado Mínimo está atrelada à concepção liberal, que pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. O Estado deixa de ser o principal regulador e financiador da economia, para que esta seja regulada pelas forças racionais do próprio mercado.

com esse termo, que expressa a dialética do mesmo e do diferente, mostrar as transformações históricas do modelo capitalista, evidenciando o que há de novo e permanente nas diferentes formas que esse modelo assumiu ao longo dos anos e suas repercussões na vida social.

Como discutem Castel (1998) e Costa (2000), a compulsão do trabalho, sob a égide do capitalismo, desenvolveu-se no sentido de incluir, sempre, os indivíduos como trabalhadores e de admitir uma faixa de não trabalhadores, como a do desemprego residual. O espírito do capitalismo, impregnado da cultura de valorização humana pelo trabalho, *filiou* crescentemente os homens e as mulheres ao trabalho, símbolo maior da cidadania contemporânea, adquirida pela fórmula keynesiana¹⁷ do pleno emprego. No entanto, nos últimos anos, o desemprego e a precarização do trabalho passaram a despejar, de modo incessante, em diferentes regiões do mundo industrial, um número cada vez maior de *sobrantes* (CASTEL, 1998), deixados à sua própria sorte. A cultura e a cidadania do trabalho foram desmontadas, diante da constatação de que uma massa humana jamais seria filiada.

Castel (1998) utiliza o conceito de *questão social*, um conceito relacional e histórico, como ferramenta para entender esse processo. Segundo o autor, a questão social é definida como:

[...] uma aporia fundamental, sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É um desafio que interroga, põe em questão a capacidade de uma sociedade (o que, em termos políticos, se chama de uma nação) para existir como um conjunto ligado por relações de interdependência. (*Id*, p. 30)

A ameaça de ruptura é apresentada por grupos cuja existência, em determinados contextos históricos, abala a coesão do conjunto: os conhecidos como *anormais incapazes*, na década de 70, e *normais inúteis*, na década de 80, por exemplo. Os primeiros são considerados como anormais por não estarem integrados à divisão social do trabalho, como os indigentes, deficientes, mendigos, vagabundos, velhos e doentes sem recursos.

¹⁷ O Keynesianismo é um modelo econômico proposto por John M. Keynes, no período pós-guerra, que previa a intervenção estatal na economia. Contestava a teoria neoclássica de que o mercado se ajusta automaticamente, sem necessidade de regulação.

Já o segundo grupo retrata uma nova realidade: a do desemprego estrutural, na qual há uma impossibilidade latente de se conseguir um emprego estável na nova dinâmica do trabalho. Esse grupo assume uma condição de não empregáveis. Não se trata mais do pedinte, do desvalido, do vagabundo, do vadio, ou outras denominações quaisquer. A nova *questão social* passa a ser marcada por um processo em massa de desenraizamento e vulnerabilidade socioeconômica, fruto de rupturas profundas no tecido social, em virtude de três aspectos: instabilidade nas relações de trabalho, aumento das desigualdades e presença dos denominados *desfiliaados*, *sobrantes* ou *supranumerários* (CASTEL, 1998).

Isso significa, como afirma o autor, que a nossa sociedade está redescobrando um perfil de indivíduos. São indivíduos que não têm lugar na sociedade porque não são integrados, no sentido durkheimiano da palavra, ou seja, não estão inseridos em relações de utilidade social, relações de interdependência com o conjunto da sociedade. Como traduz Kowarick (2003, p. 73):

[...] *desfiliação* significa perda de raízes sociais e econômicas e situa-se no universo semântico dos que foram desligados, desatados, desamarrados, transformados em *sobrantes*, *inúteis* e *desabilitados socialmente*. Não se trata, alerta o autor, de um estado ou de uma condição, mas de um percurso que é preciso constantemente perseguir para delinear suas múltiplas metamorfoses, pois a questão social só pode ser equacionada do ponto de vista histórico, por conseguinte, dinâmico, mutável e contraditório.

Todos esses elementos levam-nos a constatar que há uma *metamorfose da questão social* no mundo e, especificamente, no Brasil. Essa metamorfose tem colocado em questão como lidar com esses *desfiliaados*, que, apesar de impedidos de agir como atores sociais porque não são considerados socialmente úteis, estão presentes na vida social, problematizando-a e solicitando atenção.

A nova questão social, hoje, na nossa sociedade pode traduzir-se no questionamento da função integradora do trabalho e da desmontagem do sistema de proteções e garantias que foram vinculadas ao mesmo. Trata-se, pois, do desmonte da cidadania social (uma das maiores conquistas democráticas e que se aproximava dos ideais iluministas de igualdade) e, ao mesmo tempo, do abalo na utopia de construção de uma sociedade livre de incertezas e desamparos sociais.

Concomitantemente, representa a destruição dos vínculos que atavam um grande número de pessoas às engrenagens de uma sociedade que se pretendia integradora, por meio da divisão do trabalho e de instituições socializadoras, como a família, a escola e a igreja. No entanto, essas instituições, também, têm sofrido transformações que têm colocado em questão o seu monopólio na formação dos indivíduos, sobretudo dos jovens.

2.3 O FENÔMENO DA DESINSTITUCIONALIZAÇÃO

O termo “desinstitucionalização” é um conceito proposto por François Dubet (1994,1998) para caracterizar esse fenômeno no qual instituições tradicionais como a família, a escola e a igreja não garantem mais a estabilidade social, nem, exclusivamente, preparam as futuras gerações para serem integradas à sociedade.

As transformações ocorridas nessas instituições, como a mudança na família tradicional e a constituição de novos modelos familiares; o esgotamento da ilusão da mobilidade e da ascensão social por meio da escola; o surgimento de novos atores sociais, plurais, que não se encaixam nos velhos formatos institucionais; a dissolução das identidades ligadas à idéia do Estado-Nação, dentre outras, têm confrontado o papel original dessas instituições, sobretudo na formação dos indivíduos (ABAD, 2003).

Essas mudanças não designam, propriamente, uma crise dessas instituições, mas uma maneira de rever valores e normas como “co-produções” sociais (WAUTIER, 2003). Isso significa que indivíduos se vêm socializados em outros espaços, e sua experiência é construída a partir de diversas orientações: a relação que ele estabelece com o meio social, as estratégias que ele constrói e a sua própria subjetividade, ou seja, a partir da sua experiência.

A sociologia clássica, ao contrário, via na socialização¹⁸ o principal instrumento de coesão social, capaz de incorporar os indivíduos na divisão do trabalho e no meio

¹⁸ O termo “socialização” é definido como o processo pelo qual as crianças ou outros novos membros aprendem o modo de vida de sua sociedade e assumem papéis sociais específicos, de acordo com o meio social e o contexto histórico em que estão inseridos.

social e cultural ao qual cada indivíduo se destina, conforme podemos constatar na definição de Durkheim (1978, p. 41) sobre a educação:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

No entanto, esse paradigma que afirmava uma predominância do sistema social sobre o ator, por meio de um processo de interiorização do social, não se mostrou suficiente para explicar a sociedade contemporânea e a diversidade de orientações que os indivíduos seguem a partir da confrontação das diversas lógicas de ação.

Uma outra perspectiva de análise que se afirma, então, é a de Dubet (1998), que, pelo seu conceito de experiência social, afirma que a relação do indivíduo com o sistema é construída por meio de três lógicas de ação, que coexistem entre si: a da própria *socialização*; a dos jogos de *interesses* e a da *subjetivação* - por meio desta, o ator, ao se confrontar com as demais lógicas, constrói a sua própria experiência e a sua própria trajetória de socialização. Não se trata, pois, de interiorizar apenas papéis sociais. O indivíduo vê-se cada vez mais confrontado com uma diversidade de orientações, a partir das quais constrói o sentido da sua própria experiência.

Esse processo de diversificação das condutas e dos valores sociais é caracterizado pelo próprio autor como um processo de desinstitucionalização do social, isto é, um esgotamento do “programa institucional” da sociedade moderna, por meio do qual instituições como a família, a escola e a igreja exerciam o monopólio da socialização dos indivíduos, pela transmissão de uma cultura hegemônica e de princípios ordenadores da vida social.

Como afirma Abad (2003), nesse contexto se constrói uma nova condição juvenil, desinstitucionalizada, com maior desdobramento da subjetividade juvenil e diversificação das experiências sociais.

No caso específico da escola brasileira, conforme vimos anteriormente, o fenômeno da massificação do ensino provocou uma mudança significativa no perfil dos alunos e na forma como esses se relacionam com a instituição escolar. Hoje, os jovens

que chegam, em sua diversidade, às escolas públicas trazem consigo “relações de natureza sociabilística que ocorrem nos espaços situados nos interstícios das instituições, nos fluxos que criam nos tempos livres, dominados pela lógica da reversibilidade e experimentação” (DAYRELL, 2005, p. 16). Constitui-se, pois, num ator plural (LAHIRE, 2002), fruto de experiências múltiplas de socialização oriundas de múltiplos espaços e calcadas em relações de sociabilidade.

Esses dois fenômenos - o da nova questão social e o da *desinstitucionalização* da formação dos indivíduos - têm favorecido uma “fratura” no tecido social (CASTEL, 2000), tendo em vista que a questão do trabalho e o papel por instituições tradicionais não favorecem mais a integração orgânica de todos os indivíduos na sociedade. As estratégias construídas para favorecer novos elos sociais têm elegido as políticas sociais como instrumento para mediar os riscos dessa fratura. Assim, vemos crescer recentemente o número de políticas voltadas para jovens e famílias empobrecidas, que visam, sobretudo pela vinculação entre transferência de renda e escolarização, prevenir possíveis rupturas sociais nascidas das contradições sociais advindas desse novo modelo de desenvolvimento econômico.

2.4 EXCLUSÃO SOCIAL, POBREZA E POLÍTICAS SOCIAIS

Quando nos propomos a falar sobre pobreza, exclusão social e políticas sociais, parece que estamos discursando sobre termos que, de tão óbvios, não precisam ser explicados. Afinal, chegam a ser auto-explicativos. No entanto, a naturalização desses termos oculta uma série de ambivalências e contradições que estão sob a fachada da obviedade.

Como afirma Abramo (2005), a necessidade de precisar esses termos não é um mero exercício acadêmico ou uma pretensa vontade de eliminar as imprecisões que eles possam sugerir, mas um convite para clarearmos conceitos que estão presentes num debate que é eminentemente político: sobre o que se fala? Quem fala? Em que contexto se fala?

Isso significa dizer que os diferentes sentidos utilizados para conceitualizar e nomear esses termos traduzem uma disputa pelo papel que se quer atribuir a essas categorias, num determinado contexto histórico e político, e sobre de que modo devem ser tomadas como foco para as políticas públicas. Afinal, como afirma Abad (2003, p. 17): “quem define um problema, define também as estratégias de solução”.

2.4.1 Exclusão Social e Pobreza: Limites e Possibilidades como Categorias de Análise

Como discutem Pochmann e Amorim (2003), o Brasil é referência mundial quando se trata de relacionar riqueza com pobreza. Associada ao modelo econômico que predominou entre as décadas de 30 e 80, a desigualdade de renda tem sido a expressão que identifica a distância que separa os 10% mais ricos de uma grande massa de pobres.

Embora seja possível constatar que, em 2005, houve uma ligeira queda na desigualdade de renda no País, tendo em vista que a percentagem da renda apropriada pelos 10% mais ricos caiu de 47,2% (2001) para 45% (2005), o quadro de concentração

de renda permaneceu inalterado. A faixa de 1% das pessoas que detinham os rendimentos mais elevados continuou apropriando-se de 12,9% do rendimento total, enquanto os 50% de indivíduos mais pobres se apropriavam de 14,2% do total (HOFFMAN, 2007)¹⁹.

Isso significou uma manutenção do coeficiente de Gini²⁰ no patamar de 0,5666, um valor dos mais elevados no mundo e que reflete a complexidade socioeconômica do Brasil, cujo processo de modernização conservadora favoreceu a concentração de renda no País.

No entanto, o termo “desigualdade de renda” possui capacidade limitada para explicitar, no Brasil, a complexidade que diz respeito às múltiplas relações entre riqueza e pobreza. Como afirma Dubet (2001), devemos analisar as desigualdades como um conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. Nesse sentido, trata-se de situá-las na experiência dos atores para que as transformemos em objeto de análise sociológica.

Nesse sentido, uma das opções é desvendarmos as questões que estão no cerne desses processos sociais denominadas, muitas vezes de uma forma reificada, de exclusão social e pobreza. Esses dois conceitos são crescentemente adotados como sinônimos, para procurar dar conta de um fenômeno que se manifesta de maneira cada vez mais complexa e relacional no conjunto da sociedade brasileira.

Segundo Escorel (1999), o conceito de exclusão social é de origem europeia e obtém, na literatura francesa, a sua consistência teórica, ao eleger a ausência de trabalho e impossibilidade de inserção social, por meio do assalariamento, como o elemento comum que permitiria reunir grupos sociais sob a categoria de exclusão social. Nesse enfoque, a categoria “trabalho” seria o eixo norteador para se entender o processo de exclusão presente nas sociedades capitalistas.

Sabemos que a exclusão social resulta de um processo simultaneamente combinado e desigual com a inclusão. Quer dizer, o desenvolvimento socioeconômico de um país tende a produzir tanto as condições necessárias para a inclusão social

¹⁹ Pesquisa baseada em dados na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2006.

²⁰ O índice de Gini é um padrão internacional de medição da concentração de renda. Varia de 0 (renda igualmente distribuída) a 1 (hipotética situação em que uma pessoa concentra toda a renda).

como para a exclusão, o que torna esse fenômeno cambiante e marcado por realidades nacionais distintas. Escorel (1999) reafirma que, ao se analisarem os processos de exclusão social, devem-se levar em consideração as especificidades dos contextos de cada sociedade, sob pena de se reduzirem as possibilidades de compreensão do fenômeno.

A exemplo, no Brasil, não só a inserção no mundo do trabalho, como a estrutura familiar mantiveram-se como os principais suportes nas relações sociais, tanto como provedoras quanto como mantenedoras dos laços de coesão social.

[...] a família permaneceu como suporte básico das relações sociais em suas funções de socialização, formação de identidades e proteção, sem ser suplantada por outras bases secundárias de sociabilidades relacionadas com a inserção ocupacional ou com a cidadania. Na medida em que a rede secundária de sociabilidades e proteções sociais não se generalizou, as relações sócio-familiares primárias, próximas, vicinais e comunitárias persistiram como o suporte básico da sociabilidade, incidindo de forma significativa na construção das identidades sociais. (ESCOREL, 1999, p. 263)

Nesse sentido:

[...] na sociedade brasileira a unidade de pertencimento material e simbólico da família e das relações de vizinhança predomina sobre as referências e suportes dos âmbitos do trabalho e da cidadania e a identidade do trabalhador é produzida pelas mediações com a identidade de chefe provedor (*Id*, p. 263)

Percebemos que a nossa estrutura patriarcal²¹ pode ser considerada, também, como um elemento mediador do nosso processo de exclusão social. Daí a importância de se trabalhar um novo conceito, que leve em consideração que a exclusão social é relacional, cambiante, de múltiplas dimensões, assentada numa relação social entre pluralidade de incluídos e excluídos.

Assim, Escorel (1999, p. 159) define a conceito de exclusão social como:

[...] um processo que envolve trajetórias de vulnerabilidade, fragilidade ou precariedade e até ruptura dos vínculos nas dimensões sociofamiliar, do trabalho,

²¹ Referência a um tipo de organização social cuja concentração de poder e prestígio se encontra na figura do patriarca, ou seja, do chefe de família. Nesse tipo de organização, a família nuclear, centrada na figura do homem forte e provedor, mediatiza as relações sociais.

das representações culturais, da cidadania e da vida humana e, ainda, como uma zona integrada por diversas manifestações de processos de desvinculação nos diferentes âmbitos.

No entanto, tais considerações não permitem escapar do que a autora chama de armadilha conceitual da categoria, ou seja, a exclusão social só pode ser definida em negativo, por aquilo que não é, por aquilo que lhe falta. Assim, não levam em conta as especificidades socioespaciais e homogeneiza as diferenças a partir de carências comuns.

Da mesma forma, para Castel (2000a) há que se usar o termo “exclusão” de uma maneira reservada, ou até mesmo substituí-lo por uma noção mais apropriada para nomear e analisar os riscos e as fraturas sociais presentes na nossa sociedade.

O referido autor apresenta-nos dois argumentos que sustentam o seu pressuposto. O primeiro é que a heterogeneidade com que o termo “exclusão social” é utilizado encobre as especificidades e as suas causas. Isso nos leva a autonomizar as situações-limite as quais só têm sentido se colocadas num processo. Para o autor, o excluído, na realidade, é um desfilhado “cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores, mais ou menos estáveis ou instáveis” (CASTEL, 2000a, p. 24).

O segundo argumento é que o termo “exclusão” pode levar-nos a uma armadilha, tanto para a reflexão quanto para a ação. No primeiro caso, porque não nos faz compreender a lógica a partir da qual se produzem os que estão dentro e os que estão fora do sistema. Já no segundo, conduz a um tipo clássico de focalização da ação social, muito utilizada pelas políticas públicas atuais, que desconhece o perfil próprio desses novos públicos e desloca a questão social do centro para as margens.

[...] parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico enquanto que o controle do processo exige um tratamento político. (CASTEL, 2000a, p. 32)

Aliado a esses argumentos, o autor desenvolveu uma análise histórica que demonstrou que o emprego do termo “exclusão” só é legítimo em três casos: na

supressão completa da comunidade, como aconteceu com o holocausto; na construção de espaços fechados e isolados da comunidade, como os guetos, e na privação de certos direitos e da participação em atividades sociais, como o caso da escravidão.

Assim, Castel definiu a exclusão como sendo “o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro *status*. É uma forma de discriminação negativa que obedece a regras estritas de construção” (CASTEL, 2000a, p. 42). Isso significa que, para o autor, na nossa sociedade contemporânea podemos falar de precarização, de vulnerabilização, de marginalização, mas não de exclusão.

Da mesma forma, Martins (1997), analisando a sociedade brasileira, defende que não podemos falar de exclusão social, mas sim de processos que se refletem numa *inclusão precária, instável e marginal* de determinados segmentos de nossa sociedade. Nas palavras do próprio autor:

[...] *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, ‘dentro’ da realidade que produziu os problemas que as causam.* (MARTINS, 1997, p. 14)

E defende:

É preciso, pois, saber se o uso mecânico e economicista da palavra exclusão corresponde, na consciência das vítimas da exclusão, àquilo que nelas é juízo moral condenatório do que as penaliza, integrando-as de outro modo (e não as excluindo parcial, incompleta e insatisfatoriamente) nos mecanismos de reprodução e consolidação da sociedade atual. (*Id*, p. 19)

De acordo com esse autor, a nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. Ou seja, os indivíduos continuam segregados conforme suas condições socioeconômicas, mas aspiram aos mesmos valores preconizados pela sociedade capitalista: os mesmos objetos de consumo, as mesmas marcas, os mesmos valores de ascensão social, beleza e juventude, etc.

Todavia, os grupos supostamente excluídos não se reintegram numa sociabilidade “normal”. A reintegração dá-se com deformações no plano moral; a vítima não consegue se reincluir na moralidade clássica, baseada na família, num certo tipo de ordem: *eles se integram economicamente, mas se desintegram moral e socialmente* (MARTINS, 1997, p. 34).

Está se criando de novo no mundo uma espécie de sociedade do tipo feudal: as pessoas estão separadas por estamentos, categorias sociais rígidas que não oferecem alternativas de saída. O estamento dos excluídos reproduz, degradadas, as formas próprias, conspícuas, do outro estamento; o tênis de qualidade inferior do adolescente pobre reproduz o tênis sofisticado do adolescente rico. Faz do mundo do excluído um mundo mimético, de formas que ganham vida no lugar da substância. É o mundo do imaginário, da consciência fantasiosa e manipulável. Engana. Mas não engana sempre, como revelam os assassinios de adolescentes por adolescentes para o roubo de tênis de grife. Pertencem a conjuntos sociais heterogêneos, isto é, que não são uma classe só, reciprocamente excludentes. Entre esses dois mundos abre-se uma fratura difícil de ultrapassar. (MARTINS, 1997, p. 36)

Nessa perspectiva, o fenômeno da exclusão social passa a exprimir não o estar de fora, mas o estar integrado, ainda que de uma forma instável e marginal.

Essa abordagem aproxima-se da análise de Paugam (1999) sobre o conceito de exclusão social. Esse autor defende que ele é insuficiente para explicar esse fenômeno social de “inadequação social” em que se encontram diversos segmentos da nossa sociedade, como crianças, jovens, idosos, mulheres, homossexuais, negros, pessoas com deficiência e pobres, cuja inserção precária, instável e marginal conduz a um quadro de anomia, isolamento e “fratura” social.

Diante dessas questões, o conceito de pobreza, apesar de não apresentar uma definição inequívoca, permite-nos pautar a nossa análise em critérios mais objetivos para dimensionar o fenômeno em que se encontram os sujeitos desta pesquisa.

O conceito de pobreza, como aponta Barros, Henriques e Mendonça (2000), é de caráter relativo, referindo-se a uma estrutura de bem-estar e de participação no cotidiano social, historicamente condicionada para cada sociedade. Assim, a pobreza é determinada pelo nível de renda *per capita* e pelo grau de desigualdade na distribuição da renda.

Alguns autores, como Azevedo (2002, p. 29), definem-na como “a destituição de condições mínimas de recursos (materiais, monetários, financeiros, educacionais etc.) para se viver de maneira considerada digna em um determinado momento histórico e social”. No entanto, a adoção desse conceito torna-se limitada, pois ele não discute os fatores condicionantes da pobreza nem a sua reprodução. Como aponta Raczynski (1999), ignora-se a heterogeneidade cultural e psicológica dos pobres, não considerando seus potenciais, suas capacidades e sua distribuição territorial nítida. Assim, como foi feito no conceito de exclusão social, aqui também se faz necessário romper com uma visão reificada e essencializada do conceito de pobreza.

Como discute Telles (199, p. 188-189), reduzir a pobreza ao nível de renda *per capita* é fixá-la onde ela sempre esteve:

[...] como paisagem na qual é figurada como algo externo a um mundo propriamente social, como algo que não diz respeito aos parâmetros que regem as relações sociais e que não coloca por isso mesmo o problema das injustiças e iniquidades inscritas na vida social.

A autora problematiza, ainda, que não há autoridade pública, nesse País, que não proponha o problema da pobreza em termos de exigência de igualdade e justiça social. Contudo, é um debate montado sobre os que já estão fora do contrato social, reduzindo todo o problema da igualdade à garantia de mínimos sociais.

[...] é uma noção de igualdade que opera com uma medida que diz respeito aos mínimos vitais dos quais depende a reprodução da espécie – uma medida de igualdade que não diz respeito ao contrato social, mas a algo anterior a ele, aos imperativos da sobrevivência. É uma definição de igualdade e de justiça que não constrói a figura do cidadão. Mas sim, a figura do pobre: figura desenhada em negativo, pela sua própria carência. É, sobretudo uma definição de igualdade e justiça que constrói uma figura da pobreza despojada de dimensão ética. Rebatida para o terreno das necessidades vitais – modo peculiar de alojar a pobreza no terreno da natureza – a própria noção de justiça e de igualdade é desfigurada, pelo menos nos termos como foram definidas enquanto valores fundadores da modernidade: a igualdade é definida por referência às necessidades vitais, esse marco incontornável da vida perante o qual – assim como ocorre com a morte – todos são não apenas iguais, mas como lembra Hannah Arendt, rigorosamente idênticos. (TELLES, 1999, p. 190)

Isso significa que, mais que uma situação econômica, a pobreza como condição de vida qualifica-se como uma situação social, cultural e também política. Qualifica-se também enquanto experiência (real ou virtual) dos limites ou mesmo da ruptura dos parâmetros que constroem a noção de uma ordem legítima de vida.

Além disso, nem tudo pode ser explicado pela “lógica da sobrevivência” ou pela “lógica da reprodução da força de trabalho”. Sobretudo, fica claro que, entre produção e reprodução, mercado e moradia, trabalho e família, existe uma clivagem atravessada pela história, pela cultura e pela subjetividade. As condições de vida e os modos de vida não são a mesma coisa e não podem ser explicados pelos mesmos critérios.

Nessa perspectiva, adotamos para o nosso estudo o enfoque simmeliano²², proposto por Lavinias (2003) no qual a categoria “pobreza” é construída com base em três aspectos: o primeiro diz respeito a considerarmos que a pobreza é uma construção social e responde a critérios de identificação. Nesse sentido, ao falarmos sobre essa categoria, devemos expressar os métodos e as formas de analisá-la, medi-la ou estimá-la. Ao tentar dar uma definição desse fenômeno, Simmel caracteriza o pobre como “aquele que não tem meios de atender às necessidades impostas pela natureza, quais sejam alimentação, vestuário e moradia” (*apub*, LAVINAS, 2003, p. 32).

O segundo aspecto refere-se à existência de uma relação de interdependência, a existência de vínculos, entre aqueles designados como pobres e os demais. Nesse sentido, os pobres não se encontram excluídos da sociedade, mas fazem parte desse todo orgânico ao serem contemplados por medidas assistenciais. Nesse sentido, combater a pobreza aparece como um fator de equilíbrio e coesão social, evitando o risco de uma “fratura” no tecido social.

O terceiro aspecto constata que a relação entre sociedade e pobreza é mediada por direitos e deveres. *É um dever da sociedade combater a pobreza e um direito dos pobres receber assistência* (LAVINAS, 2003, p. 34). No entanto, trata-se de um direito limitado, regulado em torno da idéia de mínimos sociais, pois não visa promover a igualdade de oportunidades, senão assegurar elos sociais.

Em síntese, o pensamento simmeliano discutido por Lavinias (2003) considera como pobre todo aquele que é assistido. Assim:

²² Cf. SIMMEL, G. *Les Pauvres*. Paris: Quadrige, PUF, 1998.

Os pobres, enquanto categoria social, não são aqueles que sofrem de déficits ou privações específicas, mas os que recebem assistência ou deveriam recebe-la, em conformidade com as regras sociais existentes. Por isso mesmo, a pobreza não pode ser definida como um estado quantitativo em si mesmo, mas tão somente a partir da reação social que resulta dessa situação específica. (SIMMEL, 1998 *apud* LAVINAS, 2003, p. 32)

Com essas preocupações, a autora evidencia que a situação de pobreza, em que vivem segmentos expressivos da nossa sociedade, não pode ser tratada como um conceito monolítico. Daí a capacidade do conceito de pobreza, como categoria relacional, para caracterizar os jovens desta pesquisa, tendo em vista as formas frágeis e as insuficientes condições de inserção social a que estão submetidos, seja nos aspectos ocupacionais, educacionais, habitacionais ou de consumo, conforme descrito anteriormente e que aprofundaremos no capítulo 3.

2.4.2 Pobreza e Políticas Sociais

Um dos principais modelos de solidariedade nacional foi instituído com o *Welfare State*²³, um modelo político-social, construído no pós-guerra, nos países industrializados, calcado numa fecunda aliança com a política econômica keynesiana.

Segundo Draibe e Henrique (1988), a crise econômica sofrida nos anos 70 (advinda, sobretudo, dos dois choques do petróleo) provocou um reordenamento econômico e profundas transformações nas relações sociais de produção, solapando as bases de financiamento dos gastos sociais - em face da diminuição das receitas e das contribuições, ao mesmo tempo em que se aumentou a demanda pelos mesmos, em virtude do desemprego crescente e do aumento da exclusão social.

Esse contexto colocou em questionamento a capacidade do Estado de Bem-estar Social, ou Estado Protetor, de intervir de maneira equânime e eficaz nos desequilíbrios provocados pela crise econômica, abalando sua base de legitimidade.

²³ Modelo político de regulação social do pós-guerra que preconiza como função do Estado a garantia de padrões mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação e educação, assegurados a todos os cidadãos como um direito social.

Diante dessa crise de governança²⁴, as autoras apontam que a crise do *Welfare State* articula elementos sociais, políticos, econômicos e institucionais, os quais têm comprometido as bases de legitimidade sobre a qual o *Welfare State* se sustenta.

As autoras apresentam alguns elementos explicativos da crise do *Welfare State*, os quais sintetizamos:

- pressões sociais no sentido de ampliar as margens de opções dos beneficiários, rompendo com os graus de padronização e massificação das formas de atendimento e dos serviços sociais e, ao mesmo tempo, almejando maior participação das organizações comunitárias e locais na gestão e controle dos programas, visando à otimização dos recursos e a uma satisfação equilibrada de suas necessidades;
- desequilíbrio crônico entre gasto social e receitas do Estado. Demandas são continuamente criadas, sobretudo num momento de crise econômica no qual se demandam políticas compensatórias. No entanto, aumenta-se o gasto social, mas as formas de arrecadação vêm-se estranguladas em face do declínio da atividade econômica;
- entropia e inchaço do Estado. Os aparelhos e instituições estatais são cada vez maiores, mas sua eficácia na capacidade do atendimento e na utilização de recursos tem diminuído, diante da proliferação irracional de programas atrelada a relações corporativistas;
- ineficácia do Estado em redistribuir bens e serviços;
- incapacidade do Estado em gerar um sistema de legitimação auto-sustentado – falta de confiança nas habilidades do Estado em resolver os problemas sociais, o que acarreta baixo apoio da opinião pública;
- enfraquecimento das coalizões políticas nas quais o *Welfare State* se fundamenta (binômio “crescimento-segurança”, ou seja, a aceitação lógica do lucro do mercado por parte dos trabalhadores e a concordância com políticas redistributivas por parte dos trabalhadores), restringindo-se a margem de negociação;

²⁴ Entendemos por governança o fato de um governo ter as condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma.

- novos valores socioculturais – valores pós-materialistas de difícil equacionamento, como a economia informal, não mercantil, fundada em uma nova solidariedade, o que restringe as bases de financiamento do governo, atrelados ao surgimento de novas demandas por ecologia e lazer;
- desmantelamento do espaço social homogêneo em que se montou o Estado Protetor – que se fundou no indivíduo como categoria social e política e, ao mesmo tempo, econômica – solidariedade mecânica mediada pelo Estado.

Assim, após a crise do *Welfare State*, os estados capitalistas, no geral, têm tentado amenizar a situação de pobreza em que se encontram diversos segmentos da nossa sociedade, por meio de modalidades de proteção que se apóiam, segundo Castel (2000b), em três novos pilares: flexibilização das relações de trabalho, seletividade ou focalização das políticas sociais e desobrigação do estabelecimento de mínimos sociais como direitos de todos.

Esses pilares representaram um desmonte das políticas nacionais de garantias sociais básicas e o ressurgimento das formas de filantropia e solidariedades sociais. No entanto, salienta o autor:

No contexto de revalorização dessas velhas fórmulas, emerge um novo padrão de proteção social denominado de pluralismo de bem estar ou bem estar misto, no qual as novas iniciativas privadas, mercantis e não mercantis, desobrigam o Estado da provisão social e da garantia dos direitos de cidadania social. Trata-se de instituir um pluralismo residual que funciona à margem do direito e da segurança social, por dispensar a decisiva participação do Estado na provisão e na regulação da política social, e não de um pluralismo institucional que compromete as instituições chaves da sociedade – o Estado Nacional, a Lei e o Direito. (CASTEL, 2000b, p. 57)

No caso do Brasil, essa situação agrava-se, pois, para nós, embora não consolidados, os direitos econômicos e sociais sempre foram a condição para a democracia (BENEVIDES, 2000), tendo em vista que só eram considerados cidadãos aqueles indivíduos que estavam incorporados na nossa sociedade por meio do trabalho e, graças ao seu poder contributivo, podiam acessar o Sistema de Proteção Social Brasileiro. Isso significa que a ausência de consolidação desses direitos, associada a

um quadro de retração das políticas públicas que favoreciam o acesso a eles, provocou um processo *descidadanização* de segmentos expressivos da nossa sociedade.

Kowarick (2003) compreende esse processo de *descidadanização* na sociedade brasileira a partir de dois discursos: o primeiro pode ser designado de controle e acomodação social, pela *naturalização dos acontecimentos*. Ou seja, em vez de culpabilizar os pobres, os mecanismos residem justamente em desresponsabilizá-los da situação em que foram lançados por acaso, azar ou infortúnio. Trata-se, pois, de “uns coitados”:

[...] Em conseqüência, não só quem está no comando da relação social se desobriga dos que estão em posição de subalternidade, mas também a própria dinâmica que produz a marginalização ganha a nebulosidade do descompromisso, pois, segundo esse raciocínio, ela é também tida e havida como inelutavelmente natural: ‘tornando o pobre um não sujeito’, a pobreza é como que ‘naturalizada’ e as relações sociais tornam-se ‘naturalmente’ excludentes. (KOWARICK, 2003, p. 78)

Outro discurso pode ser designado por *neutralização*, o qual se fundamenta em artifícios de persuasão ou métodos de constrangimento e coação que conformam mecanismos para reforçar as dinâmicas de subalternização.

Somam-se a esse processo a nossa estrutura social e o nosso modelo de acumulação capitalista calcado no patrimonialismo²⁵, no patriarcalismo²⁶ e no regime escravocrata.

Alguns autores, como Elisa Reis (1982), acrescentam a esse modelo o processo, sobretudo pós 30, de *modernização conservadora* (TAVARES e FIORI, 1996). Isso significa que, no caso brasileiro, não houve uma ruptura radical com o passado nos vários momentos de transformações sociais. A abolição da escravidão, por exemplo, garantiu a unidade das elites agrárias nacionais ao mesmo tempo em que retardou a expansão do mercado político, na medida em que preservou formas de coerção extra-econômica de trabalho em amplas áreas do País. Assim:

²⁵ O patrimonialismo é um tipo de organização social cujas instituições eram voltadas para interesses privados, baseados em laços consangüíneos ou na lealdade familiar e clerical. Para maiores detalhes, ver Stein (1976).

²⁶ O patriarcalismo é um tipo de organização social em que o poder e o prestígio se concentram na figura de um patriarca (chefe de família).

[...] sem essa ruptura radical, o capitalismo poderia ter triunfado, mas não o capitalismo liberal. Onde a modernização capitalista teve lugar sem esse ingrediente de ruptura com o passado, a resultante política mais natural foi a “revolução pelo alto” ou “modernização conservadora” que preservou as antigas elites na coalizão do poder. O Estado emergiu nessas experiências como o ator estratégico para conciliar a velha e a nova ordem, com bem ilustram as experiências da Alemanha e do Japão. (REIS, 1982, s/p)

Isso significa que o fenômeno da pobreza no Brasil está relacionado não só com questões de ordem socioeconômica, mas, igualmente, com a condição de submissão política e social em que se encontra parte significativa da nossa população, mais que submissão, com as relações sociais que se estabeleceram, culturalmente, com base no mando e na subserviência²⁷.

Podemos constatar, pois, que a *cultura política da dádiva*²⁸ está no cerne da nossa pobreza. Essa cultura assenta-se no que Mauss²⁹ denominou de tripla obrigação - de dar, receber e retribuir - e está vinculada a uma estrutura patriarcal, isto é, atrelada à figura de um provedor. Na cultura política da dádiva, a cidadania é *concedida*, isolada da ação social.

No âmbito da sociedade escravocrata os homens livres e pobres, sujeitos ao favor dos senhores de terras, amesquinham-se na sombra de suas dádivas. A cultura política da dádiva sobreviveu ao domínio privado das fazendas e engenhos coloniais, sobreviveu à abolição da escravatura, expressou-se de uma forma peculiar no compromisso coronelista e chegou até nossos dias. (SALES, 1994, p. 26)

Da mesma maneira, como reforça a autora, a construção da nossa cidadania é mediada pelo *fetice da igualdade*, que tem sua construção ideológica nas expressões

²⁷ Sales (1994) utiliza o termo “subserviência” para definir o outro pólo da alteridade em termos do pedir, para além do obedecer.

²⁸ A autora define como cultura política da dádiva a nossa tradição sociocultural de acreditar que a ação política não se constitui em direitos, mas em concessões, benesses advindas de um provedor, seja ele um senhor patriarcal ou o Estado, criando uma relação de subserviência e dependência.

²⁹ Para melhor compreensão do conceito sobre a dádiva, leia o estudo de Marcel Mauss *O ensaio sobre o dom*, no qual o autor analisa o Potlatch na Melanésia. Ver. MAUSS, M. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

*Democracia Racial*³⁰ – de Gilberto Freyre - e *Homem Cordial*³¹ – de Sérgio Buarque de Holanda. O *fetichismo da igualdade* pressupõe anulação das fronteiras entre o público e o privado e “assenta-se sobre essa capacidade de transpassar o outro, sobre essa ausência de alteridade, sobre essa fantasmagoria em que a concorrência interburguesa é organizada pelo Estado” (OLIVEIRA, 1994, p. 43).

Há, pois, uma antinomia entre favor e direitos, proteção e cidadania. Relações sociais que se estruturam sem a efetiva mediação dos direitos e com base numa *cidadania concedida*.

Além disso, como defende Santos (1998), a construção da cidadania no Brasil deu-se excluindo parcelas mais ou menos amplas da sociedade, da esfera dos direitos, ao contrário da concepção clássica de cidadania proposta por Marshall³² que toma como sujeitos de direitos todos os participantes de uma sociedade, sem qualquer requisito de qualificação.

O conceito-chave que permite entender as especificidades dessa cidadania inconclusa, no Brasil, é proposto pelo próprio autor, sob a denominação de *cidadania regulada*.

Por *cidadania regulada* entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da

³⁰ Cf. FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973. A expressão *Democracia Racial* revela a nossa especificidade de ser um povo originário da miscigenação, e esse seria o fator que tornaria tão nebulosas as nossas diferenças sociais.

³¹ Cf. HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1984. A expressão *Homem Cordial* revela a cordialidade presente nas nossas relações. “*Representa a nossa impossibilidade de atingir uma ordenação impessoal que permita a ruptura com os padrões privatistas e particularistas dominantes no sistema e na família patriarcal*” (Sales, 1994, p. 36).

³² T. H. Marshall, em sua obra *Citizenship and social class*, produzida em 1950, divide o conceito de cidadania em três elementos constitutivos: os direitos civis (garantia à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade frente à lei), os direitos políticos (que se referem à participação no governo e na sociedade) e os direitos sociais (garantia de participação na riqueza coletiva: educação, saúde, assistência, trabalho, salário justo, etc.). Respectivamente, foi essa a seqüência da conquista dos direitos na Inglaterra, e trata-se de uma seqüência lógica: com base nos direitos civis, os ingleses reivindicaram o direito de participar e intervir no governo de seu país, e, a partir dessa intervenção e do fortalecimento da representatividade, introduziram em sua legislação os direitos sociais. Cabe ressaltar que não se acredita num processo linear de construção da cidadania, visto que se trata de uma construção histórica. Porém, tal concepção serve de parâmetro para entender a nossa constituição dos direitos.

comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações *reconhecidas* e *definidas* em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. (SANTOS, 1998, p. 103)

Assim, no Brasil, constituíram-se cidadãos aqueles que pertenciam às ocupações reconhecidas pelo Estado e definidas em lei. O acesso aos direitos sociais e o escopo desses direitos dependiam, portanto, de um reconhecimento do Estado a determinados grupos. Esse reconhecimento fazia-se segundo o lugar que as pessoas ocupavam no processo produtivo. Nessa perspectiva, as políticas sociais foram adotadas visando possibilitar o funcionamento da economia. Aos demais trabalhadores não regulamentados sobrou a condição de pré-cidadãos.

Isso significa que a política contra a pobreza adotada não teve um caráter redistributivo, mas sim de uma intervenção seletiva, hierarquizada, em favor de alguns e em detrimento outros. A política contra a pobreza transformou-se, pois, num somatório de programas focalizados e seletivos.

Conforme define Boschetti (2001), a seletividade³³ apresenta a intenção de “eleger, selecionar, optar” por quem está apto a ser eleito como o beneficiário dessa política. Os objetivos da seletividade não são estabelecer estratégias para ampliar o acesso aos direitos, mas definir regras e critérios para averiguar minuciosa e criteriosamente quem vai ser selecionado, quem vai ser eleito para ser incluído.

Já a focalização, esclarece a autora, não pode ser entendida como sinônimo de seletividade. Em seu sentido literal, significa pôr em foco, fazer voltar a atenção para algo que se quer destacar, salientar, evidenciar. Ela se torna negativa quando, associada à seletividade, restringe e reduz as ações em nome de priorização.

A focalização associada à seletividade, ao eleger por risco, aqueles já eleitos por renda e segmento, não contribui para reduzir as desigualdades, mas acaba fortalecendo maior exclusão do acesso aos programas. Tal perspectiva torna a assistência uma política cada vez mais curativa, agindo pontualmente sob os efeitos do problema, e limita sua potencialidade preventiva, com funções e natureza mais genéricas. (BOSCHETTI, 2001, p. 61)

³³ Importante observar que seletividade difere de prioridade. Esta tem como preocupação definir quais são as situações e quem são os usuários a serem atendidos primeiramente, ou em primazia, num universo claramente demarcado por metas a serem atingidas.

Além disso, a autora alerta que o “temor” de despertar nos usuários o sentimento de satisfação com a assistência recebida desenvolve uma cultura de que os benefícios assistenciais têm que ser insuficientes para não competirem com salários e rendas, não ferirem a ética capitalista do trabalho, nem conferirem efetivo bem-estar. Tal fato agrega um teor punitivo, de maneira que o acesso aos bens e serviços seja custoso e estigmatizante a fim de tornar o seu “merecimento” um ganho incômodo e vergonhoso, do qual os usuários gostariam de se livrar.

Essa ação reforça o que Pereira (1996) denominou de princípio da *menor elegibilidade*, o qual consiste em diminuir ao máximo possível as chances de “merecimento” dos usuários à assistência social, efetivando, pois, um sistema de proteção baseado no mérito, e não na universalização dos direitos.

Neste processo o principal mecanismo utilizado é o que passou a ser denominado na literatura especializada de “teste de meios ou recursos” (*means-tested benefits*), ou, em outras palavras, a comprovação – geralmente constrangedora – por parte do pobre de sua situação de destituição. Com base nesses testes de meios é efetuada a seleção que separa, no próprio âmbito da pobreza, os mercedores dos não-mercedores da provisão, com conseqüências adversas para ambos: enquanto os últimos ficam no desamparo, os primeiros são estigmatizados pelo fato de merecer. Trata-se, pois, de uma provisão autoritária linear da seletividade e que deixa no desamparo consideráveis parcelas de cidadãos vulneráveis à exclusão social. (PEREIRA, 1996, p. 64)

Nesse sentido, podemos dizer que combater a pobreza exige não só programas diferenciados, mas que, simultaneamente, considerem e vinculem capacidades e oportunidades, além de abordarem as necessidades identificadas por grupos específicos. O mito da dádiva e as estratégias meritocráticas e discriminatórias que perpassam a definição das demandas e das ações assistenciais, aliadas às representações dos usuários acerca de sua incapacidade e desamparo para prover os recursos de que precisam, situam-nos, ainda, no campo do não-direito.

2.4.3 Pobreza, Escolarização e Políticas de Transferência de Renda

A relação entre educação e pobreza é construída socialmente (PARADA, 2007). Isso significa que não se trata de uma relação natural: é construída com base em pressupostos e intenções sociais que respondem a interesses de grupos sociais distintos, em determinado contexto histórico.

Em nossa sociedade, especificamente no Brasil, com o advento da Era Vargas, foi construído um imaginário social no qual a educação seria, juntamente com a saúde, a grande responsável por transformar o Brasil numa nação. Nesse sentido, a educação foi apontada como um setor estratégico para promover o desenvolvimento nacional.

Segundo Tenti-Fanfani (2000, 2007), pelo fato de os sistemas educativos latino-americanos serem contemporâneos à constituição do Estado-Nação, eles tiveram uma clara missão de converter a “barbárie” em “civilização”, educando corpos e mentes para se adequarem às transformações ocorridas na nossa sociedade.

Desde então, a escolarização é vista como um instrumento de formação dos indivíduos e como um vetor de mobilidade social, sustentada nos princípios da meritocracia e da igualdade de oportunidades. Isso significa que o processo de escolarização é capaz de converter as desigualdades existentes em desigualdades justas (DUBET, 2004). Com essa missão civilizatória, nada mais fácil do que associá-la a um mecanismo de superação da pobreza. Assim, se num primeiro momento a escolarização era vista como um mecanismo de desenvolvimento econômico, em virtude da possibilidade de qualificar os indivíduos para desempenharem suas funções no processo de trabalho capitalista, hoje ela é vista como uma forma de preparar o indivíduo para se relacionar com processos de trabalhos globalizados e minimizar a situação de pauperização crescente.

Nesse contexto, as propostas educativas e os projetos sociais, com a sua dimensão socioeducativa, aqui desenvolvidos caminham nessa direção de associar o aumento ou elevação da escolarização como forma de superação da pobreza à sua possível transmissão intergeracional³⁴.

³⁴ A transmissão intergeracional de pobreza é compreendida como um processo em que famílias pobres submetem seus filhos a situações de trabalho infante-juvenil, o que acaba impedindo o seu acesso e permanência na escola, além de afetar o seu desenvolvimento. Em consequência, o futuro deles (enquanto adultos) será repetir o mesmo ciclo familiar: serão submetidos a situações de subemprego ou

Não obstante, Parada (2007) aponta que é difícil, associarmos, diretamente, educação (entendida como escolarização) com pobreza. Primeiro porque a pobreza, como discutimos anteriormente, define-se ou reconhece-se, segundo enfoques distintos, com base em considerações de caráter econômico ao ser associada à falta de acesso ou domínio dos requisitos básicos para garantir as condições mínimas de sobrevivência. Essa definição clássica de pobreza, por si só, segundo o autor, não estabelece uma relação direta com a educação. Nesse enfoque, a educação seria um indicador, dentre outros, para definir quem é pobre e quem não é.

Por outro lado, não identificamos um marco conceitual próprio para definir a relação entre educação e pobreza. Há algumas teorias disponíveis³⁵ que se constituem pontos de referência para organização da política educativa, mas, em si mesmas, não dão conta de esclarecer algumas nuances dessa relação. Para o nosso estudo, determos-nos-emos à *teoria do capital humano*, a que mais se aproxima da nossa política educativa.

Muito defendida pela filosofia liberal, a teoria do capital humano sustenta que os sistemas educativos têm três funções: socialização, aquisição de habilidades e certificação. Essas funções contribuem para a distribuição racional dos recursos de acordo com as necessidades sociais e geram mobilidade social (Parada, 2007). Isso sugere que os sistemas educativos cumprem uma função distributiva, pois prepara os indivíduos para ocuparem o seu lugar na divisão social do trabalho conforme as suas habilidades e competências.

Essa teoria considera que a pobreza como fenômeno ocorre porque as pessoas não adquiriram as habilidades cognitivas básicas para competirem por melhores postos na divisão social do trabalho. Portanto, basta escolarizá-las ou proporcionar-lhes compensações educacionais para que ascendam a melhores postos e saiam da situação de pobreza. Na realidade, como afirma Parada (2007, p. 75):

[...] a teoria do capital humano é uma “teoria produto” de quem considera a educação, especificamente a escolarização, como uma variável de bem estar econômico. Sem dúvida, é insuficiente para descrever e explicar o

desemprego, e seus filhos também se submeterão à situação de trabalho infanto-juvenil.

³⁵ Como as teorias da eleição racional, teoria social-democrata, teoria marxista. Para maiores detalhes, ver Parada (2007).

comportamento do fenômeno educativo em si mesmo, no que se refere a qualidade como marco analítico.

Assim, em virtude dos seus limites, persiste a questão: se é oferecida educação para todos, por que persiste a desigualdade de oportunidades?

Uma das possíveis respostas a essa questão está associada ao fato de que é impossível uma oportunidade igual a públicos cujo capital cultural de entrada no sistema de ensino é diferente e desigual. Essa perspectiva de tratar de maneira igualitária os que são diferentes tem favorecido o surgimento de novas formas de desigualdade.

Além disso, se levarmos em consideração que a função do sistema educativo é a de socializar, o processo de desinstitucionalização, apontado por Dubet (1998), transforma o papel da escola e dos atores sociais. Hoje esses atores são confrontados com uma diversidade de orientações, em que são forçados a construir por si mesmos o sentido de sua experiência. Isso significa, para o autor, que há uma passagem do papel de aluno para a experiência de ser estudante, o que faz com que a escola perca a sua ordem e a sua unidade (DUBET, 1998).

Em segundo lugar, como discute Tenti-Fanfani (2007), a questão educativa complica-se quando observamos que os certificados e títulos que ela legitima não são garantias de conhecimentos e competências por parte de seus possuidores, ou seja, não possuem o mesmo valor entre públicos distintos. Isso significa que o fato de possuir um certificado não qualifica por si só, por exemplo, um jovem a ascender a melhores postos de trabalho.

Por fim, a qualidade da educação depende da quantidade e qualidade dos recursos investidos (TENTI-FANFANI, 2000, 2007) pelo Estado no desenvolvimento das gerações jovens. Isso é paradoxal, quando constatamos, por exemplo, que no Brasil a massificação do ensino não se deu concomitantemente com a ampliação dos recursos financeiros.

Estudos como o do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em 2007, mostram uma instabilidade no sistema de financiamento da educação, tendo em vista que ele não segue um processo contínuo de crescimento. A ampliação muitas vezes se dá em períodos eleitorais seguida imediatamente de uma queda: em 2002, o

gasto com a educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) era de 1,13%; em 2003, 1,07%; em 2004 e 2005, 0,95%; em 2006, passou para 1,03%.

Bonal (2006) desenvolve três linhas de reflexão que nos ajudam a compreender essa complexa relação entre educação e pobreza. Primeiro, trata-se de reconhecer que nenhuma política educativa pode ser efetiva na luta contra a pobreza se não levar em consideração os efeitos da pobreza sobre a educação. As políticas sociais pensadas ignoram essa relação e limitam-se a intervir no terreno da “privação cultural” sem considerar os impeditivos objetivos que limitam as possibilidades de os pobres investirem no capital humano.

O segundo ponto é questionar o ideário de que, aumentando o nível educacional da população, ganharemos em coesão social. Na realidade, a relação é inversa: trata-se de conseguir uma sociedade coesa para fortalecer o sistema educacional e, conseqüentemente aumentar os níveis educacionais. Reconhecer essa relação, para o autor, pressupõe deslocar a centralidade da política educacional e outorgar maior importância a políticas realmente coesivas, as que passam inevitavelmente pela luta contra a desigualdade, não só no acesso, como na redistribuição de recursos.

Por fim, o autor considera importante a adoção da noção de educabilidade, compreendida como o conjunto de condições materiais, sociais, culturais e emocionais necessárias para a aprendizagem, para intervir com mais êxito nos grupos mais desfavorecidos. A educabilidade pressupõe a necessidade de desenvolver estratégias multisetoriais e multidimensionais na luta contra a pobreza, bem como aponta para a participação coletiva do Estado, das famílias, da escola e da sociedade civil para se fazer efetiva.

No entanto, apesar da nebulosa relação entre pobreza e educação, as políticas sociais caminham na direção de associar a educação (entendida como escolarização) a um dos mecanismos para superação da situação de pobreza e para prover a igualdade de oportunidades. Essa idéia tem sido a balizadora dos programas de transferência de renda no Brasil.

A discussão sobre programas sociais atrelados a uma transferência de renda, considerada uma renda mínima, não é um fato recente. A idéia de se criar um aporte

mínimo social que cobrisse as principais necessidades dos coletivos mais pobres das sociedades capitalistas vem sendo gestada ao longo da história.

Alguns autores, como Rosemberg (1996), consideram que os princípios cristãos e aqueles embasados em uma moral comunitária podem ser considerados o embrião de uma política de mínimos nas civilizações ocidentais. Outros, como Sposati (1997), atribuem isso à crise do *Welfare State*:

[...] o programa de renda mínima se apresentou como uma das alternativas neoliberais de desmanche da oferta de serviços sociais estatais próprias do modelo Keynesiano. Sob tal perspectiva, apareceu como uma política favorecedora do mercado, na medida em que se propunha a processar a transferência de numerário à população para consumir serviços sociais privados. Nesse caso, se configurou como uma forma de estímulo ao consumo do mercado e desestímulo à demanda por serviços estatais. (SPOSATI, 1997, p. 109)

Essa trajetória, no Brasil, é demarcada, conforme estudos de Silva e Silva (2006) sobre a instituição do debate e da implantação dos programas de transferência de renda no Brasil, em cinco momentos.

O primeiro é o da incorporação do debate sobre o que se passou a denominar *Programas de Renda Mínima*, que foi iniciado em 1991, quando apresentado e aprovado no Senado Federal o Projeto de Lei nº 80/91, do Senador Eduardo Suplicy, propondo o Programa de Garantia de Renda Mínima, para beneficiar todos os brasileiros residentes no País, maiores de 25 anos de idade, com renda inferior a dois salários mínimos.

O segundo momento, iniciado também em 1991, introduziu o debate sobre a necessidade de articulação de garantia de uma renda mínima familiar com a educação. Segundo Lavinás (1998), a renda mínima é uma transferência de renda monetária direta do governo a indivíduos ou famílias que carecem do mínimo vital. Na sua versão presente, os programas de renda mínima pretendem combater a pobreza evitando o trabalho precoce e aumentando o grau de instrução dos mais pobres, em particular dos seus dependentes.

A idéia é a de que a elevação do nível educacional dessas crianças e adolescentes permitirá ampliar sua capacidade futura de geração autônoma de renda, rompendo com o círculo vicioso de reprodução da pobreza (transmissão intergeracional

da pobreza). Portanto, são programas cujos efeitos se farão sentir muito mais no médio e longo prazo e que têm o inconveniente de excluir, aqui e agora, uma parcela relevante da população pobre em idade adulta, notadamente os jovens e adultos sem filhos ou famílias com crianças em idade pré-escolar ou, ainda, aquelas com jovens cuja idade varia entre 15 e 18 anos, que não concluíram ensino fundamental.

O terceiro momento, já em 1995, adveio da implantação das primeiras experiências de Programas de Renda Mínima/Bolsa Escola, sobretudo nos governos municipais. Já o quarto momento do desenvolvimento dos programas de transferência de renda no Brasil iniciou-se em 2001, com a criação do Programa Bolsa Escola Federal e Bolsa Alimentação com maior amplitude geográfica e maior volume de recursos investidos pelo governo federal. Essas experiências favoreceram a expansão dos níveis educacionais, sobretudo, no ensino fundamental.

Por fim, o quinto momento, no ano de 2003, adveio da proposta de unificação dos programas de transferência de renda, representada pela instituição do Programa Bolsa Família (PBF), e das ações de enfrentamento da fome e da pobreza.

Instituído em outubro de 2003, por meio da unificação dos programas de complementação de renda já existentes no País (Bolsa Escola Federal, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e Cartão Alimentação), o Programa Bolsa Família faz parte da política pública de Fome Zero do governo federal, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em parceria com estados e municípios da federação com vistas a promover ações e programas que garantam o direito à alimentação e inclusão social em três linhas articuladas: 1) por meio de programas voltados para aquisição e acesso a alimentos de qualidade dentro da orientação de segurança alimentar e nutricional; 2) por meio de programas de transferência de renda; 3) por meio de programas de geração de emprego e renda que possibilitem a emancipação das pessoas atendidas pelas ações emergenciais (PBH, 2006).

O Bolsa Família é o primeiro programa a estabelecer critérios de elegibilidade, denominadas de condicionalidades, as quais foram concebidas não como algo punitivo, mas como uma contrapartida das famílias na tarefa de assegurar, junto com o poder público, o acesso aos direitos básicos de educação e saúde. Tais contrapartidas ocorrem por meio da: 1) **inserção em programas de saúde** para: acompanhamento do

crescimento e desenvolvimento infantil, assistência ao pré-natal e ao puerpério, acompanhamento da vacinação, vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de 7 anos; 2) **efetivação de matrícula em unidades escolares** de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos comprovando frequência mínima mensal de 85% (PBH, 2006)

Esses momentos demonstram a preocupação subjacente a esses programas focalizados de transferência de renda com a inclusão e retenção da população em idade escolar no sistema educacional, como forma de se promover mobilidade social e reduzir a pobreza. No entanto, faz-se necessário analisar os efeitos diretos desse tipo de programa sobre o alcance educacional desse público.

2.5 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Sposito e Corrochano (2005) destacam que, nos últimos dez anos, podem ser observadas mudanças no debate público sobre o tema da juventude. Não só houve uma emergência em termos de investigação científica, como têm surgido algumas iniciativas destinadas a esse público por parte dos diversos atores governamentais e da sociedade civil.

Dando continuidade a um movimento iniciado na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), na gestão atual do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) foram promovidas algumas iniciativas, como a criação de programas voltados para esse público – o *Pró-Jovem*, o *Soldado cidadão* e o *Primeiro Emprego*³⁶ -,

³⁶ O *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária – Pró-Jovem* – foi implantado sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e do Emprego e Desenvolvimento Social e Combate à Fome, no intuito de atender jovens de 18 a 24 anos que terminaram a 4ª série e, no entanto, não concluíram o ensino fundamental, nem têm vínculos formais de trabalho. O *Projeto Soldado Cidadão* é realizado pelo Ministério da Defesa, Fundação Cultural do Exército e Sistema S, em que são capacitados os jovens que prestam o serviço militar obrigatório, com vista a prepará-los para encontrarem uma ocupação ao deixarem as Forças Armadas. O *Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego* foi instituído por intermédio da Lei nº 10.940/2004, sob a coordenação do Ministério do Trabalho, com o objetivo de melhorar as condições de acesso ao mercado de trabalho mediante ações de qualificação profissional do jovem e de incentivos pagos às empresas que aderirem ao Programa, contratando jovens aprendizes.

além da instituição da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, em 2005³⁷.

Também algumas prefeituras municipais, sobretudo as de centro-esquerda, a partir de 1997 começaram a implantar ações para os jovens numa perspectiva descentralizada e focalizada, por meio da criação de novos canais de interlocução com esse público.

Essas iniciativas refletem maior preocupação social e política com as questões sociais que configuram a condição juvenil na realidade brasileira. Contudo, como afirma Sposito (2003), o desafio quanto à institucionalização e à implementação dessas políticas ainda é grande, pois vivemos em *tempos sociais simultâneos*, ou seja, ao mesmo tempo em que ainda “não usufruímos políticas sociais de caráter universal”, também “pode ser observado um campo de iniciativas emergentes e de formas inovadoras de proposições de ações” voltadas para os jovens, sobretudo no âmbito local.

É importante salientar que essas iniciativas trazem características afins à constituição das políticas sociais no Brasil. São marcadas, sobretudo, *pela descentralização, pela privatização e pela focalização*.

No que compete à descentralização, são iniciativas empreendidas, sobretudo, pelo poder local, marcadamente pelo Executivo municipal, responsável pela execução e implementação de programas, serviços e projetos para o público jovem, alguns financiados pelo governo federal.

Destaca-se que essas iniciativas são, em geral, executadas por instituições da sociedade civil por meio de organizações não governamentais (ONGs), fundações, instituições filantrópicas e algumas organizações juvenis, o que reforça o viés da contratação de serviços públicos por parte do Estado por meio de parcerias ou convênios na execução de políticas destinadas a esse segmento. Tal fato merece investigação mais detalhada, pois parece caracterizar uma tendência a uma forma

³⁷ Criados em 2005, por intermédio da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. A Secretaria Nacional de Juventude está vinculada à Presidência da República, com o intuito de integrar programas e ações em âmbito nacional e fomentar iniciativas do governo voltadas para a população jovem. Já o Conselho Nacional de Juventude, também vinculado à Presidência da República, foi criado com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas para a promoção de políticas públicas para a juventude.

disfarçada de privatização, uma vez que transfere a responsabilidade na cessão desses serviços para instituições privadas.

Por sua vez, a *focalização* em jovens em situação de “risco social” traz à tona o forte viés compensatório das políticas públicas, no intuito de “corrigir” os problemas sociais que afligem a juventude pobre nos grandes centros urbanos brasileiros, tais como o desemprego, a evasão escolar, a baixa escolaridade, o envolvimento em situações de violência, a adesão ao narcotráfico, o abuso e a exploração sexual, dentre outros. Nesse sentido, são políticas destinadas, sobretudo, a jovens “excluídos”, “em situação de risco social” ou de “vulnerabilidade social” reforçando a concepção do “jovem problema” e constituindo um modelo de intervenção guiado pela “idéia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório” (LEÃO, 2004). A focalização compromete a universalização das políticas públicas de juventude, uma vez que centra as intervenções em jovens considerados “problemas” e desconsidera outros aspectos e necessidades da própria condição juvenil.

Aliados a essas características, dois problemas destacam-se: o da integração dessas políticas e o da sua institucionalidade. No que compete à *institucionalidade*, Leão (2004) aponta como nó na institucionalização das políticas de juventude a criação e a delimitação do papel de organismos governamentais inseridos na máquina estatal, com legitimidade e dotação orçamentária adequadas, para coordenar e articular essas políticas nas três esferas de governo. Isso pressupõe clareza em relação às competências dos diferentes atores institucionais.

No Brasil, a recém-criação de organismos institucionais para atender às demandas do público jovem, sobretudo no âmbito local, reforça esses aspectos. A falta de clareza de competências, papéis e atribuições dificulta a legitimidade desses órgãos no Poder Executivo e, sem dúvida, seu poder de pressão.

Além disso, a fragilidade das instâncias de participação e controle como *locus* político, no intuito de favorecer a participação dos jovens na construção, implementação, avaliação e controle de suas políticas bem como fundamentá-las em pressupostos mais próximos da realidade desse público, favorece a manutenção de resquícios de práticas clientelistas e elementos da cultura política da dádiva.

A questão da integração consiste em repensar o caráter difuso das ações, sua fragmentação e sua dispersão bem como a ausência de recursos continuados para sua execução. É importante destacar que se trata de repensar tais políticas não apenas com base na lógica político-administrativa de articulação eficaz e eficiente dos serviços “para” jovens, mas também nas demandas (*inputs*) dos próprios jovens, em contextos sociais específicos.

O predomínio de organizações não governamentais - ONG na execução dessas políticas contribui para a predominância de uma diversidade de concepções sobre juventude nas ações executadas; também a destinação pontual de recursos, advindos de captação ou de convênios, contribui para a fragmentação e a precariedade de suas ações, constituindo realidades díspares na execução dessas políticas no Brasil.

Além disso, as ações desenvolvidas tendem a tratar esses sujeitos de maneira ambígua: ora como um problema para sociedade, ora como sujeitos de direitos portadores de necessidades específicas e agentes de transformação, apontando para a falta de consenso da própria definição do que seja jovem e políticas de juventude.

Assim, conforme afirma Leão (2004), a rigor, não se pode falar da existência de políticas públicas de juventude no Brasil, tendo em vista que predominam projetos e programas setoriais fragmentados e dispersos. Embora haja registros de ações implementadas pelo Estado com vistas ao atendimento de demandas dos jovens brasileiros, estas não se transformaram em políticas estratégicas, capazes de traduzir essas demandas em uma agenda política bem como absorvê-las contemplando a heterogeneidade e a diversidade dos segmentos juvenis.

No entanto, se essas iniciativas não representam, ainda, mudanças significativas em uma agenda pública cujo tema seja a juventude e seus direitos, sinalizam inflexões importantes que podem constituir-se em novas arenas de disputa política.

Sposito e Corrochano (2005) salientam que esse é um campo conflituoso, no qual ocorrem disputas em torno de recursos escassos destinados às políticas sociais e das orientações divergentes que alimentam as ações destinadas ao público jovem, incluindo aí um conjunto de representações que, no limite, podem até se opor a qualquer tipo de intervenção específica destinada aos jovens.

Destaca-se que, no campo das orientações, o primeiro eixo de conflito diz respeito à própria necessidade das políticas específicas para a juventude: satisfeito o acesso às políticas universais como saúde, educação, dentre outras, haveria necessidade de políticas específicas? Ou essas políticas específicas deveriam ser focalizadas em jovens em situação de risco social ou em condições de vulnerabilidade social?

O segundo eixo reside na falta de um consenso em torno da própria definição do que seriam políticas públicas para a juventude. Estariam as demandas dos jovens relacionadas a outros aspectos simbólicos e culturais os quais não incidiriam, necessariamente, sobre os objetos das políticas como saúde, educação, habitação, dentre outras?

Por fim, o terceiro eixo reside no tipo de institucionalidade mais apropriado à ação, nas diversas esferas do Poder Executivo, levando em consideração que seus organismos específicos, como assessorias, coordenadorias e secretarias da juventude, possuem atribuições e competências diferenciadas.

O que é importante destacar na análise de Sposito e Corrochano (2005) é que, desde suas origens, as políticas de juventude constituem um espaço de intervenção pública *transversal e periférica*, o que agrega tanto a dimensão simbólica das culturas juvenis quanto a missão de integrar os jovens na sociedade. Nesse sentido, é importante a adoção de perspectivas que definam as demandas juvenis no universo simbólico ou expressivo, mas que considerem a nossa realidade marcada por extrema desigualdade de acesso aos bens públicos universais (saúde, educação, habitação, saneamento, etc.).

É importante reconhecer, também, que as políticas de juventude são normativas, ou seja, prescrevem ou enfatizam normas, significados ou conteúdos simbólicos que incidem sobre expectativas de disseminação de condutas juvenis consideradas adequadas para determinado tempo e espaço (SPOSITO; CORROCHANO, 2005). No caso dos programas de transferência de renda para jovens, no Brasil, destaca-se uma preocupação em *ocupar* o tempo livre dos jovens, retirando-os das situações de *risco*. Depreende-se dessa perspectiva, sobretudo, a representação dos jovens pobres como fonte e vítima de problemas sociais.

Os estudos de Dayrell (2005) e de Juliana Reis (2005) demonstram que os modelos adotados pelos programas sociais para esse público apresentam alguns limites no que diz respeito a uma visão da juventude como um problema, o que contribui para enfatizar o *caráter focalizado* das ações em jovens pobres, em situação de risco social, e o *caráter corretivo e compensatório*, pautados em objetivos que utilizam o prefixo *re-* (reinserção, reintegração social, resgate social ou da cidadania, ressocialização, etc.). Com base nessa abordagem estreita sobre a juventude, os programas não potencializam o que os jovens podem trazer de possíveis contribuições para a sociedade.

Além disso, os fundamentos legais baseados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) priorizam um recorte etário para crianças e adolescentes na faixa compreendida até os 18 anos, o que exclui os que atingem a maioridade e que ainda vivem a condição juvenil. Tal recorte contribui para o fortalecimento de uma lógica fragmentária e focalizada nas ações voltadas aos jovens, quase sempre abordados sob a ótica “dos problemas”, e não dos direitos.

Nessa perspectiva, é preciso considerar, para os fins desta pesquisa, as ambigüidades que marcam as orientações do programas sociais para esse público.

2.5.1 Políticas Públicas de Transferência de Renda para Jovens Pobres: o Programa Agente Jovem

Instituído em 6 de junho de 2000, o *Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano*, criado pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social por meio da Portaria nº 1.111, insere-se num contexto de expansão do nível de escolarização do País, associado à introdução de transferência condicional.

Inicialmente, o Programa vinculou-se ao Plano Nacional de Segurança Pública, como ação de prevenção do fenômeno da violência. Atualmente, sua concepção, monitoramento e avaliação são de responsabilidade, no âmbito federal, do Ministério do

Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e, na esfera estadual, da Secretaria de Desenvolvimento Social. Ao município compete a execução do Programa por meio de parcerias com organizações não governamentais³⁸. O MDS co-financia 4.501 núcleos em 1.711 municípios, o que corresponde a 112.536 jovens atendidos. O valor do repasse é de R\$ 112.535.819,94 (cento e doze milhões, quinhentos e trinta e cinco mil, oitocentos e dezenove reais e noventa e quatro centavos), para as bolsas e ações socioeducativas (MDS, 2008).

O Programa visa: proporcionar uma oportunidade de “ocupação para jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social”; criar condições para a inserção, a reinserção e a permanência desse jovem no sistema de ensino; promover sua integração à família, à comunidade e à sociedade; desenvolver ações que oportunizem o protagonismo juvenil; preparar o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade; contribuir para a diminuição dos índices de violência, do uso de drogas, das doenças sexualmente transmissíveis e da

³⁸ Segundo o MDS (2007), a avaliação nacional do *Agente Jovem*, realizada em 2006, e as recomendações do Tribunal de Contas da União sobre a execução do Projeto serviram de base para que o MDS desenhasse, a partir de março de 2007, o novo serviço socioeducativo de proteção social básica para jovens de 15 a 17 anos: o Projovem Adolescente – serviço socioeducativo. O Projovem Adolescente integra o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Medida Provisória nº 411, de 28/12/2007, o qual prevê a unificação das ações voltadas para jovens. O Projovem é coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude, com a participação de cinco Ministérios e da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conta com quatro modalidades: o Projovem Adolescente, o Projovem Urbano, o Projovem Campo e o Projovem Trabalhador. O Projovem Adolescente será coordenado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O Projovem Adolescente apresenta como objetivos gerais: complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária, e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Suas ações, fundadas em três eixos: convivência social, participação cidadã e mundo do trabalho, serão ofertadas nos Centros de Referência da Assistência Social, ou a ele obrigatoriamente referenciado. O Projovem Adolescente será voltado para o público de 15 a 17 anos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, egressos de medidas socioeducativas de internação ou em cumprimento de medida socioeducativas; egressos ou em cumprimento de medidas de proteção; egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e egressos ou vinculados a programas de serviços de combate ao abuso e à exploração sexual. A grande modificação é que o pagamento da bolsa auxílio será feito a todas as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família que tenham jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, que receberão a bolsa variável jovem no valor de R\$ 30,00 por cada jovem, até um total de R\$ 60,00 (caso residam dois jovens ou mais), independentemente da participação desse jovem nas ações socioeducativas propostas pelo Projovem Adolescente (BRASIL, 2008).

O Projovem Adolescente não será objeto de nossa dissertação em virtude de que a sua implantação será feita no decorrer do ano de 2008, em algumas áreas do Município de Belo Horizonte que tenham implantado o Centro de Referência de Assistência Social, não se tornando, ainda, uma experiência consolidada no Município.

AIDS e da gravidez não planejada e desenvolver ações que facilitem sua integração e interação, para quando estiver inserido no mundo do trabalho (BRASIL, 2001).

No Município de Belo Horizonte, o Programa foi implantado, em 2000, pela Secretaria Municipal de Assistência Social e denominado *Programa para Jovens*. Inicialmente, foi desenvolvido um plano piloto com seis núcleos em diferentes regiões de Belo Horizonte. Em 2001, foram estabelecidos convênios com entidades da sociedade civil, segundo a Lei de Parcerias do Município, sendo ampliado para 20 núcleos. Em 2002, foram implantados mais 14 núcleos, resultando num total de 40 núcleos em toda a cidade. Cada núcleo contempla 25 jovens, na faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos, atingindo um total de 1.000 jovens. Em 2006, foram criados mais 20 núcleos em toda a cidade, ampliando o atendimento para 1.500 jovens.

Os documentos sobre a concepção e a implantação do Programa pela Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH, 2005) reiteram os mesmos objetivos explicitados pelo governo federal, mas suas diretrizes metodológicas reforçam a centralidade do jovem no processo educativo, a qual deve “estimular e favorecer atitudes e posturas protagonistas por parte dos jovens na construção de projetos de vida pessoal e de ação comunitária”.

O Programa assenta, basicamente, sobre três pilares: a transferência de renda aos jovens sob forma de bolsa, a exigência de contrapartida em decorrência dessa concessão e a presença em atividades socioeducativas (SPOSITO, 2007).

No que tange às condições para se integrar ao Programa, combinam-se alguns elementos focalizadores: ter entre 15 e 17 anos; ter renda familiar *per capita* inferior a um valor específico (no caso, meio salário mínimo); registrar tempo mínimo de residência no local de execução do Programa; ser alfabetizado e conviver em situações de violência e “risco social”.

Por focalizar jovens pobres, não existe nenhum mecanismo de transferência diferenciada em relação ao gênero, série/idade ou área geográfica. Os jovens recebem uma bolsa mensal no valor R\$ 65,00 (sessenta e cinco reais), que é paga por meio de cheque nominal da instituição executora. Segundo informações da coordenação do Programa no Município, a Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, por motivos operacionais, não cadastrou os 1.500 jovens atendidos no Cadastro Único do

Governo Federal. Sendo assim, o repasse do dinheiro da bolsa permaneceu sendo feito por meio de convênio com a instituição executora, tornando esta a responsável pelo pagamento aos jovens. Tal procedimento impediu que os jovens pudessem receber o benefício mediante cartão bancário e na própria agência da Caixa Econômica Federal responsável pelo pagamento de outros benefícios, como o Bolsa Família.

O recebimento dessa bolsa, em tese, está condicionado à exigência de uma contrapartida, qual seja a de que o jovem tenha uma frequência mínima de 75% nas atividades desenvolvidas pelo Programa e esteja matriculado e freqüentando a escola.

A idéia de contrapartida tende a ser assumida como uma orientação legítima e quase natural dos programas destinados a jovens pobres. A preocupação é que essa transferência de recursos escape de um viés assistencialista, rompendo com a lógica da filantropia. No entanto, essa orientação não deveria obscurecer a existência de orientações divergentes, que revelam diferentes concepções sobre as relações entre o Estado e os usuários de programas de transferência de renda (SPOSITO, 2007).

No caso do *Agente Jovem*, a obrigatoriedade da frequência escolar, se por um lado pode ser considerada como um critério de inclusão, tendo em vista que a falta de acesso à escola é considerada um fator agravante da pobreza, por outro lado pode ser um fator de exclusão, pois os jovens pobres são aqueles que se situam entre os grupos precocemente excluídos da escola e com considerável defasagem de série/idade. Sendo assim, “a mera exigência de retorno a mesma escola que não foi capaz de lidar antes com essas situações pode sinalizar a permanência dos mesmos processos de exclusão” (SPOSITO, 2007, p. 21).

Como indicado anteriormente, o *Programa Agente Jovem* propõe-se a promover a inserção e a permanência dos jovens na escola, contribuindo, assim, para a elevação da sua escolaridade. No entanto, estudos como o de Reis (2005) apontam para a inexistência de uma relação mais próxima entre o Programa e a escola dos participantes. Até mesmo um acompanhamento meramente burocrático não parece existir, tendo em vista que em alguns núcleos não há controle formal da frequência na escola.

Por outro lado, as ações educativas propostas para esses jovens no âmbito dos casos observados na sua pesquisa são assinaladas pela forma escolar. Salieta a

autora que nisso há o perigo de considerar que as atividades para os jovens precisam ter sempre traços que reproduzam as formas escolares tradicionais: o controle do tempo e dos espaços pelos educadores, a predominância da lógica transmissiva do conhecimento, a ênfase na produção de textos e cartazes, etc.

Além disso, como discute SPOSITO (2007), a maioria das ações destinadas aos jovens valoriza a dimensão socioeducativa, mas não explicita os pressupostos que induzem a esse apoio. Nesse sentido:

Trata-se de uma adesão generalizada que não incide, aparentemente, sobre as deficiências propriamente escolares dos sistemas de ensino, pois, em nenhum momento as iniciativas pretendem substituir ou complementar a ação da instituição escolar, nos aspectos relativos às habilidades pressupostas nas aprendizagens e nos processos de transmissão do conhecimento sistematizado. (*Id*, p. 22)

Outro aspecto importante a ser analisado é a concepção de cidadania que está subjacente a essas ações socioeducativas, a qual se aproxima da idéia de uma atividade educativa intencional, marcada pela idéia de se ensinarem as virtudes da cidadania deslocando-se o foco das práticas para a ação intencional e sistemática, veiculada pela transmissão de alguns conteúdos.

Se a cidadania fosse concebida principalmente como a chave dos direitos, esses adolescentes e jovens seriam prioritariamente alvos da ação pública para a promoção da igualdade de acesso aos bens dos quais são, de modo sistemático, excluídos: educação, saúde, cultural, lazer, trabalho entre outros. A realização de direitos implicaria a extensão de equipamentos e de serviços públicos, ausentes nos bairros onde vivem esses jovens, “tendo em vista a democratização do acesso à cultura e ao lazer sendo algo mais do que a formulação de programas que, sozinhos, passam a ser sinônimos de políticas públicas de juventude e de promoção da cidadania” (SPOSITO, 2007, p. 23).

Por fim, essa desarticulação entre as ações socioeducativas e as práticas escolares pode criar uma rede paralela destinada a jovens pobres, a qual, muitas vezes, é uma versão precária da escola e interfere muito pouco na relação que os jovens estabelecem com o ambiente escolar.

A revisão da literatura aqui apresentada corrobora a importância de analisarmos as relações que os jovens pobres, participantes do *Programa Agente Jovem*, no Município de Belo Horizonte, estabelecem, mediados por esse programa com a escola pública.

A partir daí, são apresentadas algumas perguntas para esta pesquisa: quem são esses jovens? Que significados eles atribuem a esses espaços socioeducativos? Quais identidades, dinâmicas e estratégias são constituídas nesse universo? Essas questões serão aprofundadas no decorrer do próximo capítulo.

3 UM “PEDAÇO” DA CONDIÇÃO JUVENIL DO NÚCLEO HELIÓPOLIS³⁹

Investigar a participação dos jovens no núcleo Heliópolis, considerando-os como sujeitos socioculturais, implica considerar as múltiplas dimensões de sua condição juvenil e as práticas sociais em que estão inseridos.

Isso significa dizer que tão relevante quanto as dimensões das culturas juvenis, das formas de sociabilidade, da relação como o trabalho, com a família e com a própria escola é a relação que esses jovens estabelecem com o *lugar* (DAYRELL, 2006) onde essas práticas sociais ganham concretude.

Considerando esse aspecto, torna-se importante apropriarmos-nos desse lugar como um texto (MAGNANI, 1996), no qual se inscrevem as condições objetivas e subjetivas de sua reprodução social, isto é, em que se inscrevem as práticas materiais e simbólicas do cotidiano vivido por esses jovens.

Entender esse lugar como um texto significa compreendê-lo como um espaço socialmente construído, onde se inscrevem as dimensões da vida cotidiana e se concretizam as relações de vizinhança, solidariedade e poder. Nesse sentido, esse lugar pode ser considerado como produto, condição e meio de reprodução das relações sociais (ARAÚJO, 2007).

Tal lugar é onde se convergem, também, os aspectos macrossociais, considerando que o processo de reprodução dessas relações sociais acontece a partir da convergência dos aspectos mundiais e locais. Assim, o “mundial que existe no local redefine o seu conteúdo, sem, contudo, anularem-se as suas particularidades” (ARAÚJO, 2007, p. 31).

Cabe ressaltar que a nossa proposta não é analisar o “espaço urbano” em que os jovens vivem, mas compreender o contexto em que eles se inserem, para, a partir daí, compreender as relações que eles estabelecem no *Programa Agente Jovem* e na escola. Para tanto, apropriando-nos de um conceito de Magnani (1984), denominamos esse lugar de pedaço, conforme define o autor:

³⁹ Cabe ressaltar, conforme descrito na introdução, que todos os nomes adotados (vila, instituição, escola e jovens) são fictícios, para preservarmos a identidade dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade. (*Id*, p. 138)

Para o autor, é no pedaço que se tece a trama do cotidiano: a vida do dia-a-dia, a prática da devoção, o desfrute do lazer, a troca de informações, a prestação de pequenos serviços, os inevitáveis conflitos. É, nesse sentido, o resultado de práticas coletivas e a condição para o seu exercício e fruição e, ao mesmo tempo, uma referência concreta para a população que nele reside.

Nesse aspecto, são dois os elementos básicos que constituem o pedaço: um de *ordem espacial*, representado pelos pontos de referência dentro da comunidade, como bares, igrejas, ruas, praças, instituições, os quais se constituem em locais de encontro, e outro de *ordem simbólica*, representado por uma determinada rede de relações fundada em laços de parentesco, vizinhança, mas, sobretudo, de lealdade.

Portanto, analisar o *pedaço* onde esses jovens vivem configura-se como perspectiva para compreendermos as interações e as normas sociais ali presentes, as quais se inscrevem na trama da relação que esses jovens estabelecem com o *Agente Jovem* e com a escola.

Assim, tomando a Vila Heliópolis como um pedaço, o objetivo deste capítulo é descrever esse pedaço, com seus atores, suas tramas e suas relações microssociais.

Para tanto, apresentaremos um breve perfil dos jovens que participam do núcleo do *Programa Agente Jovem* na Vila Heliópolis e descreveremos o contexto no qual esses jovens vivem. A instituição executora e o núcleo pesquisado são apresentados em suas rotinas, estruturas e dinâmica de funcionamento. Pretende-se, assim, situar os sujeitos (jovens e educadores) no contexto próprio do cenário onde ocorrem suas relações e práticas sociais.

3.1 UM BREVE PERFIL DOS JOVENS PESQUISADOS

O núcleo do *Agente Jovem* pesquisado era composto por 24 jovens, sendo que o número de vagas ofertadas é de 25, conforme preconizam as normativas do Programa. Os jovens foram selecionados pela própria instituição, a partir de demanda espontânea, ou encaminhados por algum programa ou serviço da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social.

A variação no número de participantes pode ser atribuída à rotatividade dos jovens no núcleo. Dos 24 jovens que estavam no núcleo quando iniciamos esta pesquisa, em maio de 2007, oito saíram no decorrer dos sete meses de pesquisa, sendo que três por completarem 18 anos, quatro por terem começado a trabalhar e um que não declarou o motivo. Nesse ínterim, novos jovens foram sendo incorporados ao grupo, no intuito de substituir aqueles que saíram. Desses novos, uma jovem não continuou no núcleo por ter sido ameaçada, tendo em vista que namora um jovem que pertence a um grupo da “Rua 10”, que está, na linguagem dela, em “guerra” com a rua onde funciona a instituição executora do *Agente Jovem*.

Outro dado que retratou essa rotatividade é o fato de que, quando iniciamos esta pesquisa, apenas quatro jovens freqüentavam o núcleo há mais de um ano, sendo que quase metade do grupo era composta por jovens que freqüentavam o núcleo há menos de quatro meses (49,8%).

Dos 24 participantes, foram entrevistados 21, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Havia um ligeiro predomínio de jovens na idade de 16 anos (42,9%).

Ao contrário de outros núcleos visitados durante a pesquisa exploratória⁴⁰, nenhum jovem declarou ter filhos. Isso contrariou um dado socioeconômico da região que apontava que o percentual de adolescentes do sexo feminino na faixa etária de 15 a 17 anos e com filhos, na região, é de 8,55%, um índice maior do que o do Município (5,61%) e da própria Regional Oeste (5,52%), conforme dados da Fundação João Pinheiro (2007).

Do total desses jovens, declararam não ter religião 76,2%, sendo a maioria do sexo masculino.

⁴⁰ Sobre a pesquisa exploratória, ver Introdução, item “Percurso Metodológico”.

Em relação à raça, constatamos que 76,2% dos jovens se autodesignaram pardos e negros, seguidos de brancos (9,5%) e amarelos (9,5%)⁴¹. Apenas 4,8% não souberam responder, o que pode estar associado ao fato de ter sido utilizada a categorização do IBGE⁴². Esse perfil aproxima-se do retrato do público atendido pelos programas sociais do governo federal, em sua maioria composta pela população negra. Destacamos que, embora o perfil do público atendido no núcleo fosse esse, nenhuma abordagem com relação à temática “raça e etnia” foi desenvolvida com os jovens, no período da pesquisa.

A maioria dos jovens declarou que não estava empregada, mas todos manifestaram o desejo de trabalhar, o que apontou para a forte presença da dimensão “trabalho” na construção da condição juvenil desses jovens, conforme já foi apontado em estudos, como o de Dayrell (2006), Leão (2004), Abramo e Branco (2005), dentre outros.

Sarti (2003), num estudo sobre famílias pobres, esclarece que o trabalho no âmbito social e familiar, sobretudo entre a população pobre, é muito mais que um instrumento de sobrevivência material: é um valor moral, que está relacionado a uma concepção de ser homem e a uma afirmação positiva de sua identidade.

Nesse sentido, no âmbito familiar, o trabalho dos mais jovens está relacionado ao compromisso moral estabelecido entre os membros de uma família. Como discute a autora, esse compromisso advém de um sistema relacional de ajuda e de trocas inerentes ao universo familiar. Se aos pais cabe oferecer abrigo e alimentação aos seus filhos, a estes cabe a retribuição, sob a forma de trabalho remunerado ou de colaboração nas tarefas do dia-a-dia.

Além disso, o trabalho dos jovens é considerado, por eles e por muitos pais, como uma forma de proteção contra os riscos que o “estar na rua” pode acarretar, como a exposição às influências do mundo das drogas e da criminalidade.

Do ponto de vista dos jovens entrevistados, agrega-se a essas razões o fato de o trabalho abrir possibilidades de se ter acesso a bens de consumo que definem o estilo

⁴¹ Cabe ressaltar que não foi identificado nenhum descendente nipônico no grupo.

⁴² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE utiliza, no Censo Demográfico, as categorias “brancos”, “pardos”, “pretos” e “amarelos”. Observamos que a utilização do termo “preto” em vez de “negro” foi objeto de controvérsias na resposta dos jovens.

do jovem urbano - marcas de celulares, tênis, roupas, aparelhos de som -, freqüentar determinadas casas de *shows*, etc.

Quanto à experiência anterior de trabalho, a maioria dos jovens do sexo masculino (72,7%) declarou já ter tido alguma experiência de trabalho, ao contrário das jovens, que, em sua maioria (77,7%), declararam que nunca trabalharam.

Podemos inferir que, para os homens, o fato de que a maioria não trabalha, mas já trabalhou, revela as dificuldades do mercado de trabalho para essa população, caracterizado pela informalidade e provisoriedade. Ao mesmo tempo, pode ser que o Programa se constitua em uma possibilidade de ocupação do tempo e de acesso a algum rendimento, enquanto não se consegue uma outra ocupação. Em parte, a alta rotatividade dos participantes pode assim ser explicada.

Por outro lado, no caso das mulheres, o fato de que a grande maioria declara nunca ter trabalhado pode indicar a permanência do trabalho oculto entre elas, uma vez que muitas executam atividades domésticas no lar não reconhecidas como trabalho ou desempenham outras atividades temporárias ou em tempo parcial, como babás, domésticas, faxineiras, etc.

Percebemos, no entanto, um predomínio da experiência de trabalho infanto-juvenil, se levamos em consideração a idade com que os jovens declararam ter tido a primeira experiência de trabalho: 20% entre 8 e 10 anos e 80% entre 13 e 15 anos. Associado a esse dado, três dos 24 jovens do núcleo foram encaminhados ao *Agente Jovem* pelo Programa de Combate ao Trabalho Infantil⁴³.

Interessante observar que esses jovens declararam que essa primeira experiência foi com parentes ou conhecidos, sendo, na maioria dos casos, o próprio pai. Todavia, a maioria não declarou a função exercida.

Considerando esses aspectos, notamos que o trabalho, ou o desejo de trabalhar, desses jovens faz parte do próprio processo de sua socialização como pobres urbanos, em famílias nas quais dar, receber e retribuir constituem as regras básicas de suas relações (SARTI, 2003).

⁴³ O Programa de Combate ao Trabalho Infantil é responsável por identificar crianças, adolescentes e jovens em situação de mendicância e/ou trabalho infantil no Município de Belo Horizonte e inseri-las nos serviços que compõem a rede socioassistencial no Município e na rede pública de ensino.

Já em relação às famílias desses jovens, verificamos que 95,2% declararam que moravam com sua família. A maioria delas era chefiada por mulheres (71,4%) e, curiosamente, 14,3% por avós. É interessante registrar que, na interpretação dos jovens, essa chefia não estava relacionada apenas com o responsável pelo sustento da casa, mas também com a tomada de decisões no âmbito familiar.

Curioso é o fato de que 45% dos jovens não sabiam informar a escolaridade de seus pais, embora a maioria residisse com eles. Dos que informaram a escolaridade de seus pais, tinham ensino fundamental incompleto (cursaram até a antiga 4ª série primária) 72,7%, e apenas 18,1% tinham ensino médio incompleto.

Quanto à escolaridade dos próprios jovens⁴⁴, ainda cursavam o ensino fundamental 61,9%, persistindo a defasagem série/idade. A maioria dos jovens estudava na mesma escola pública da região, fato que pesou como um dos critérios para a escolha desse núcleo para a nossa pesquisa.

Apesar de o fato de estar matriculado e freqüente na escola ser um critério para permanência no *Programa Agente Jovem*, havia nesse núcleo um jovem que não estudava há mais de dois anos, e três declararam que abandonaram a escola, pois já haviam sido reprovados pelo motivo de falta de freqüência. Isso sinaliza para a fragilidade da relação entre o Programa e a escola.

No que compete à trajetória escolar desses jovens, podemos constatar que 71,4% dos jovens relataram ter freqüentado as creches da Vila, destacando-se a creche mantida pela própria instituição que executa o *Programa Agente Jovem* e a outra creche da rede estadual de ensino.

Destaca-se que 19% dos jovens declararam ter tido alguma interrupção na sua trajetória escolar, sendo a maioria no ensino fundamental. Dentre os principais motivos, destacam-se os conflitos e guerras decorrentes do tráfico de drogas na região.

Podemos concluir, assim, que esses jovens têm uma relativa experiência escolar, que se inicia precocemente, tendo em vista o número de jovens que com idade inferior a cinco anos já freqüentavam as creches da região (71,4%). Ao mesmo tempo, trata-se de uma trajetória intermitente, nem sempre acompanhada de êxito.

⁴⁴ A discussão sobre a relação entre os jovens e a escola será objeto de análise do capítulo 4. No entanto, alguns dados sobre escolaridade serão mantidos aqui para que se tenha uma visão geral sobre o perfil dos jovens.

Na relação com a escola, declararam que estão matriculados 90,5% dos jovens. Respondendo à questão “de um modo geral, você falta a escola”, vimos que 57,1% dos jovens relataram “às vezes”, e 19%, “raramente”. No entanto, a maioria (66,7%) declarou que gosta pouco da escola.

Quando perguntados sobre o principal motivo para gostar da escola, o encontro com os amigos foi indicado por 28,6%, o esporte, por 23,8%, e a merenda, por 19%. As aulas aparecem em quarto lugar das preferências, e os professores nem foram citados. Isso reforçou para nós que a escola, na perspectiva desses jovens, aparece como o espaço do encontro e do lazer.

Esses motivos podem estar associados sobretudo a fatores como: a violência na Vila, a falta de equipamentos de lazer e cultura na região e a carência econômica, os quais transformam a escola no principal equipamento público da região, referência para a dimensão do encontro.

Por outro lado, os professores apareceram no quesito “o que menos gostam da escola”, com 38,1% da preferência, seguido das aulas (28,6%) e de outros motivos, sendo estes desorganização e brigas (14,3%). Esse dado é reforçado quando associado à frequência à escola. Dos 57,1% que declararam que faltam “às vezes” à escola, o que eles gostam menos são dos professores (33,3%), seguido das aulas (14,3%). No entanto, o encontro com os amigos aparece entre as preferências (19%), seguido do esporte, do recreio e das aulas (9,5% cada).

Um dado significativo para a nossa pesquisa é que 76,2% dos jovens declararam que sua família é beneficiária do Programa Bolsa Família (PBF) do governo federal. Esse dado revelou que esses jovens apresentam uma trajetória precedente em programas sociais e/ou assistenciais.

Conforme discute Novaes (2003), o fato de pertencer ou não a projetos sociais em áreas consideradas de pobreza e de violência é fator de distinção entre os jovens, capaz de criar um *ethos* entre os mesmos e de definir estratégias e posturas que eles assumem nas relações institucionais e não institucionais. Essa participação pode resultar em pontes para um determinado tipo de inclusão social.

No caso dos jovens entrevistados, percebemos que o fato de participarem desses programas favorecia que eles tivessem informação e, conseqüentemente, o

acesso ao que fosse ofertado, em termos de projetos e benefícios, dentro da própria comunidade e nas instituições existentes no entorno.

O acesso ao PBF pode estar associado, também, a outros dois fatores. Um diz respeito à própria renda familiar: declararam ter uma renda familiar até um salário mínimo 57,1% dos jovens. Associado a esse dado, eram chefiadas por mulheres 75% das famílias que apresentaram essa renda familiar.

Embora os fatores “renda” e “tipo de chefia familiar” não sejam, por si só, critério de definição de pobreza⁴⁵, tendo em vista que é uma categoria relacional, caracterizamos esses jovens como pobres, em virtude desse contexto de *inclusão marginal* (MARTINS, 1997) em que vivem - caracterizada por uma inserção espacial e ocupacional precárias, as quais remetem a uma nova forma de desigualdade social. Uma nova desigualdade que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população, sobretudo a juvenil (DAYRELL, LEÃO E REIS, 2007)

Por fim, sobre a relação participação/freqüência ao *Programa Agente Jovem* e freqüência à escola, no geral 47,6% dos jovens declararam que a sua participação no Programa não mudou em nada a sua relação com a escola, e 4,8% disseram que piorou, em comparação aos 42,9% que declararam que melhorou.

No que diz respeito à relação com os professores, vimos que 47,6% dos entrevistados declararam que ela não melhorou com a participação no Programa, sendo o mesmo em relação ao hábito de estudar (42,9%). Nesse caso, há uma ligeira elevação para os que consideram que piorou (9,5%), o que pode estar relacionado ao tempo exigido para a participação do Programa.

No que se refere à compra de material escolar, declararam que ela melhorou após a entrada no Programa 55% dos jovens. Tais dados corroboram para a hipótese de que o impacto do Programa é pequeno na freqüência escolar, estando esta associada a outras variáveis ou disposições. Investigaremos tal fato no capítulo 4.

⁴⁵ Cf. capítulo 2.

3.1.1 A Condição Juvenil Segundo os Próprios Jovens

O perfil que retratamos dos jovens do núcleo Heliópolis pretendeu revelar um retrato das suas condições objetivas de vida. A partir desses traços que marcam as suas vidas, podemos perceber alguns dos sentidos e das representações que esses jovens expressam sobre a sua condição juvenil. Sem pretender esgotar essa questão, pretende-se tratar aqui de alguns elementos que emergiram da fala desses jovens sobre como se vêem nesse contexto.

Durante a pesquisa, percebemos certo estranhamento dos jovens ao se nomearem enquanto jovens. Quando os interrogávamos “para você, o que é ser jovem?”, um silêncio pairava no ar, como se naquele momento eles fossem obrigados a nomear uma situação que é vivenciada, naturalmente, por eles.

Ao mesmo tempo, reconheciam a juventude como uma fase específica de suas vidas, a qual pressupõe descobertas, rupturas, novas formas de comportamento e adoção de novas posturas. Vejamos, como exemplo, o depoimento de Francisco, 17 anos:

Ser jovem? Ah! Tem que ter bastante responsabilidade das coisas. É crescer, evoluir a mente. [por exemplo] Não fazer as mesmas coisas que eu fazia antigamente, quando era criança. É ter umas idéias mais de adulto, umas brincadeiras mais da idade. Quando eu era mais novo, eu fazia muitas brincadeiras que até irritavam, agora eu tenho que mudar isso aí, parar com isso. [por exemplo] Brincadeira que eu fazia na rua com os meus colegas, fazia dentro de casa, e meu pai não gostava. Aí, tem que parar, porque agora eu já cresci. Tenho que parar com isso de ficar correndo no meio da rua, ficar brincando de pipa. Tenho que parar. Para mim, é a fase de parar com essas coisas, porque estou virando adolescente e já não vejo mais graça não! De vez em quando eu até brinco com a minha irmãzinha dentro de casa. Quando vou para a casa da minha mãe, ela gosta de esconder e mandar eu procurar por ela, mas só isso. Na rua eu não brinco mais não!

Para Francisco, esse estágio de sua vida é uma fase de aprendizado e de mudança de posturas (adquirir responsabilidade, adotar novos comportamentos, não fazer determinadas brincadeiras). Ao mesmo tempo, é uma fase que ainda não está muito bem definida. Vive-se um dilema: já não é criança, mas também não é adulto. Daí

ser permitido, nas suas considerações, apenas algum tipo de brincadeira, como, por exemplo, brincar com sua irmã de cinco anos (pois a ela é permitido brincar!). Outras brincadeiras, como brincar de pipa, brincar na rua, por exemplo, não lhe são mais permitidas. Essa é uma forma de demarcar que ele está vivendo uma nova fase, que é diferente da infância.

É um momento de experimentar certa autonomia em relação aos pais. Começa-se a sair sozinho ou com grupos de amigos, a se expor ao consumo de bebidas alcoólicas e de cigarro e a ter que tomar decisões. Essas novas experimentações não devem ser compreendidas como um ensaio de acertos e erros, mas como uma forma que o jovem tem de identificar as vias mais idôneas para atingir os seus objetivos e construir a sua própria trajetória (LECCARDI, 2005).

Nesse sentido, as decisões tomadas são mediadas por valores morais e pela sua própria subjetividade sobre o que é considerado certo e o que não é, a partir das referências e dos valores que o jovem aprendeu na família, na escola e no próprio *Agente Jovem*, em contraponto à sua capacidade individual de elaborar sentidos novos à sua experiência social.

É fase de se ter responsabilidade. Responsabilidade assim: se a pessoa vai sair, o pai e a mãe já não ficam “colados” o tempo todo. Você tem que saber o que está fazendo. Se beber, fumar, ter consciência de que isso é errado. De que você pode estar fazendo escondido, mas depois vem o resultado. Aí, você tem que ter consciência, saber que isso é errado. Saber o que está fazendo, pois não tem mais pai e mãe para estar corrigindo não! (Francisco, 17 anos)

Podemos perceber que essa capacidade de tomar decisões é carregada por um sentimento de responsabilidade. Responsabilidade essa tida como um valor moral, como uma forma de corresponder aos valores tidos como corretos no meio de que faz parte, mas, ao mesmo tempo, como um momento em que o jovem se vê confrontado em responder por suas próprias ações, vivenciando a sua capacidade individual de construir e reconstruir, narrativas sempre novas, independente dos valores já instituídos.

Esse sentimento de responsabilidade é compartilhado por outros jovens, como podemos perceber na fala de Cora, 17 anos: “Ser jovem é bom, mas eu acho que, se

eu fosse adulta, seria melhor. Estou doida para fazer os meus 18 anos (...) para ter mais responsabilidade”.

Para Cora, assim como outros jovens, completar 18 anos é retratado como o fechamento de um ciclo e expectativas de emancipação, como: ter acesso ao mercado de trabalho, deixar de freqüentar as matinês e assumir um novo papel na família.

No entanto, a vivência da condição juvenil é carregada de um sentimento nostálgico, frente aos desafios e incertezas que lhe são inerentes, conforme expressa o depoimento de Francisco sobre as “vantagens e desvantagens” em ser jovem:

Eu preferia ficar novo para sempre: 10, 11 anos. Porque [nessa idade] eu e meus colegas saíamos e voltávamos todos sujos para casa. Brincávamos na chuva. Agora eu já não posso fazer isso mais não. Eu ia buscar manga longe, agora não tem isso mais não [...] porque eu acho que não se pode fazer essas coisas.

Ao mesmo tempo, a vivência da condição juvenil é marcadamente ambígua e contraditória. É uma fase considerada boa pelos jovens, mas, ao mesmo tempo, não o é. Corresponde a expectativas da sociedade e, ao mesmo tempo, apresenta significado próprio. Vejamos, como exemplo, os depoimentos de Mário, 17 anos, e Gabriel, 18 anos:

[como você se sente em ser jovem?] Me sinto o dono do mundo. Faço o que eu bem entender, tenho o poder de (...) tenho o domínio de saber o que eu quero, fazer o que eu gosto, não fazer o que eu não gosto, decidir a vida já! Esse é o poder de ser jovem! (Mário)

O que eu acho de ser jovem? A maioria das pessoas vai falar assim: curtir a vida, ir para a gandaia (...) Mas não! Ser jovem é bom, em certos pontos. Sem experiência você não arruma serviço. Muitos jovens também estão na rua. No caso de [arrumar] serviço, é ruim, né? Mas, no caso de ficar em casa, é bom! (Gabriel)

Esses depoimentos retratam a contradição da condição juvenil. Para Mário, a juventude é uma fase de descobertas e de estabelecimento de novas formas de conduta, do não-lugar e da auto-afirmação. Porém, é, sobretudo, um tempo de poder!

Essa representação está relacionada com a própria capacidade de o jovem atual viver intensamente o presente. Como discute Leccardi (2005), vivemos numa sociedade em que as instituições sociais continuam a cadenciar os tempos do cotidiano, mas desapareceu a sua capacidade de garantir aos sujeitos a concretização de projetos de

vida previamente definidos, suscitando incertezas com relação ao futuro. Nesse contexto, convém estar treinado para “aproveitar o instante”, o que significa que o tempo presente é investido e desfrutado de maneira “estendida”, prorrogada, adquirindo um valor crescente em relação às incertezas do futuro.

Já para Gabriel, é o momento do não-trabalho e da necessidade de trabalho, o que retrata o dilema que os jovens vivem em relação ao trabalho, considerado por muitos como importante para viver a própria condição juvenil:

A vantagem de ser jovem é que você pode ficar em casa. Às vezes, a sua mãe ajuda você a comprar “as coisas” que você quer (...) As desvantagens é que você tem que acordar todo dia de madrugada para ir trabalhar. Muitos param de estudar quando começam a trabalhar, né? Ruim é só isso! Mas trabalhar é bom. Ficar aí, na favela, sem trabalhar é barra! [Trabalhando] No final de mês, você tem seu dinheiro, sem precisar depender de ninguém. Ninguém pode jogar nada na sua cara. Você tem seu dinheiro. Você compra o que você quiser. Pode até juntar o dinheiro e comprar um carro ou, então, a sua casa própria.

Percebemos no depoimento de Gabriel que a liberação do tempo (não precisar acordar todo dia, de madrugada, para trabalhar; poder ficar em casa; sair e aproveitar o tempo livre) expressa um aspecto positivo quando confrontado com o tempo ocupado pela própria escola ou pelo trabalho.

No entanto, é exatamente esse tempo de *não-trabalho* que apareceu como a principal desvantagem em ser jovem. Associamos a isso o fato de o trabalho, para esses jovens, representar uma independência financeira em relação à família. Ao mesmo tempo, significa ocupar um novo papel nas relações familiares - como aquele que também contribui na divisão do trabalho familiar - e acessar bens de consumo importantes para a sua condição.

Além disso, o fato de ser trabalhador é, sobretudo num contexto de pobreza, um elemento de distinção social. Distingue o jovem do “bandido”, conforme constatamos no mesmo depoimento:

Tem muitas pessoas que não trabalham. Aí, vão para a vida do crime, e essa vida aí não é boa não! Na mesma hora em que você tem muito, você tem pouco. Nesse meio, você só tem colega. Você não tem nenhum amigo. Na mesma hora em que uma pessoa está do seu lado, está te matando. Isso é ruim. [...] A maior parte são jovens, que entram nesse negócio. Igual eu falei: nem sempre tem emprego, aí eles vêem “os caras” arrumando as coisas mais rápido que aqueles que estão empregados. Então, eles também querem ir para o lado deles para arrumar, mais rápido, o que eles querem. Mas só vêem a parte boa, como dinheiro, carro. Não vêem a parte de tomar tiro, ir preso, morrer. Morrer cedo, né? Já o trabalhador, não. Arruma o que eles querem. A polícia não fica pulando na sua casa quando você está dormindo. Você não fica apanhando perto de ninguém. Trabalhador tem suas coisas todas certas.

Essa fala retrata que o trabalho é uma dimensão fundamental presente na condição juvenil. No entanto, como discute Tommasi (2007), apesar dessa importância, não há consenso entre especialistas e gestores públicos sobre o lugar que o trabalho deve ocupar na vida dos jovens. Há duas posições diferentes. Uma considera fundamental postergar o ingresso dos jovens no mundo do trabalho para permitir a permanência na escola e a possibilidade de que eles acessem postos de trabalho com um nível de escolaridade maior.

O próprio *Agente Jovem* adota essa postura e, por meio de um discurso moral por parte do educador, reforça a idéia de que o acesso dos jovens ao mercado de trabalho depende de seus esforços pessoais e do desenvolvimento de condutas adequadas.

Outra já considera a necessidade de facilitar o ingresso dos jovens no mercado por meio da oferta de cursos de formação profissional de curta duração ou do estímulo a empresas que contratem jovens como aprendizes⁴⁶.

A autora aponta, ainda, que se faz necessário refletir melhor sobre o significado material e simbólico do trabalho na vida juvenil e pensar em alternativas que compatibilizem trabalho e frequência escolar.

Percebemos também que, além do trabalho, outros traços da condição juvenil contemporânea estavam presentes nos jovens pesquisados. No que diz respeito às *culturas juvenis*, os jovens expressavam os seus estilos por meio do corte e da coloração do cabelo (os jovens) e das vestes mais curtas e ousadas (as jovens).

⁴⁶ Conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que proíbe o trabalho para os menores de 14 anos e permite o trabalho para os acima dessa idade apenas na condição de aprendiz.

Interessante observar que os jovens do núcleo não ostentavam aparelhos eletrônicos, como MP3 e celulares, os quais hoje são muito comuns entre os jovens em geral, como entre os demais da escola que exibiam celulares de última geração com câmera, MP3, etc. Atribuímos isso à própria condição socioeconômica desses jovens, que utilizavam parte da bolsa de R\$ 65,00 para comprar roupas, calçados e material de higiene pessoal e parte para “ajudar a família”.

Outra dimensão presente refere-se à *sociabilidade*, que é o motivo central para os jovens irem à escola. Esta é, como vimos, o espaço do encontro com os amigos, da prática de esportes, da festividade. As aulas apareciam como aquilo de que eles menos gostavam. Por outro lado, as relações estabelecidas no núcleo são casuais, não ultrapassando os momentos do Programa (salvo quando há outros motivos, como afinidade ou relação de vizinhança).

A condição juvenil é vista, pelos educadores do *Agente Jovem*, de uma maneira contraditória. Se por um lado valorizam os projetos dos jovens, por outro suas posturas e seus discursos são carregados de um valor moral, que, considerando o jovem como um problema, torna necessário educá-lo, para que ele “não transgrida” e “não se envolva na marginalidade”, conforme podemos constatar neste depoimento:

Hoje, a gente vê que muitos jovens não têm sonhos. Eu tive uma conversa com os adolescentes, semana passada, quinta-feira passada. Eles não têm sonhos. Eu perguntei para um jovem: “O que você imagina? O que você pensa? O que você espera do seu futuro?”. Ele não soube me responder. Então, eu mudei a pergunta. É bacana, porque a pessoa se visualiza de forma diferente. É uma situação engraçada. Eu falei assim: “O que você quer ser quando crescer?”. Então, num grupo de 20, eu tirei quatro adolescentes que souberam falar o que eles queriam ser. Um falou que queria ser dentista. Outro queria ser advogado. Outra queria ser médica. Outro queria ser policial. Se eu for analisar essas quatro funções, só ficou faltando uma, que seria a professora. As três profissões são as mais visadas, porque o mais visado é o que você vê: é o médico, é a professora. Então, para imaginar o meu futuro bem, eu vejo uma pessoa bem sucedida. Se eu acho que uma professora é bacana, que vive bem, eu vou tentar ser igual a essa pessoa. *É minha visualização do futuro preparando eles*. Fazendo isso, vem [a questão]: o que eu tenho que fazer para obter esse futuro? Foi assim que eu conversei com eles. Teve um a quem eu perguntei: “O que você quer ser quando crescer?”. Ele falou assim: “Eu não sei. Nada, não imagino nada.”. Eu perguntei: “Quem não imagina nada, como está? A pessoa que não pensa em nada, não faz nada (...)”. Ele virou e falou: “Eu posso estar em um caixão!”. A partir dessa fala, com todo mundo ouvindo, eu direcionei a pergunta novamente, para cada um: “O que você quer ser quando crescer?”. Se a pessoa falava: “Ah, não quero ser nada”, eu brincava: “Então, esse está no caixão. Se você não quer ser nada então você está no caixão!”. (Graciliano, educador)

Essa representação sobre a condição juvenil (sem sonhos, estacionados e sem perspectivas) contradiz os depoimentos e registros dos próprios jovens, nos quais todos revelam uma perspectiva de futuro, embora mediada pela idéia da ascensão por meio do trabalho. Desejam formar-se, arranjar um bom emprego, mudar da Vila, conseguir uma casa, constituir uma família, desenvolver uma carreira artística. Isso significa que, mesmo num contexto de pobreza e de desigualdades, não deixavam de elaborar e construir sua própria trajetória.

3.2 A VILA HELIÓPOLIS COMO UM “PEDAÇO”

Morar numa vila, na periferia de um grande centro urbano, como é o caso de Belo Horizonte, provoca repercussões distintas na condição juvenil desses jovens, tendo em vista que “os espaços conformam e restringem a vida das pessoas e determinam os tipos possíveis de encontros no espaço público” (CALDEIRA, 1997, p. 174).

Não é possível, pois, descrever esse pedaço sem considerar que a questão social no Brasil⁴⁷ teve repercussões no cenário urbano, sobretudo na formação de uma dicotomia: centro/periferia. Essa dicotomia é fruto de um fenômeno cunhado por Kowarick (1979) de *espoliação urbana*, o qual é um retrato espacial das desigualdades sociais oriundas da relação “capital versus trabalho”. A espoliação urbana foi definida, pelo autor, como:

[...] o somatório de extorsões que se opera através da inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo que se apresentam como socialmente necessários em relação aos níveis de subsistência e que agudizam ainda mais a dilapidação que se realiza no âmbito das relações de trabalho. (*Id*, p. 59)

No entanto, embora o referido autor conceba e discuta a cidade com base nessa dicotomia, uma terceira forma vem configurando-se a partir dos anos 80. Segundo

⁴⁷ Cf. capítulo 2.

Caldeira (2000), essa forma diz respeito a uma nova configuração urbana, na qual diferentes grupos sociais estão muitas vezes, em termos espaciais, próximos, mas estão, ao mesmo tempo, separados por muros e tecnologias de segurança, além de não circularem em áreas comuns, o que a autora denomina de *enclaves fortificados*:

[...] uma nova maneira de estabelecer fronteiras entre grupos sociais, criando novas hierarquias entre eles e, portanto, organizando explicitamente as diferenças como desigualdades. O uso de meios literais de separação é complementado por uma elaboração simbólica que transforma enclausuramento, isolamento, restrição e vigilância em símbolos de *status*. (CALDEIRA, 2000, p. 259)

Essa análise aproxima-se do que Martins (1997) denominou de nova desigualdade. Ou seja, vivenciamos uma sociedade na qual todos estão inseridos, de algum modo, no circuito reprodutivo das atividades econômicas: todos têm o que vender e o que comprar. Por outro lado, essa inserção não impede que as pessoas estejam separadas por estamentos, categorias rígidas que não oferecem alternativas de saída.

A Vila Heliópolis insere-se nesse contexto espacial de uma nova desigualdade. Localizada na Regional Oeste de Belo Horizonte, próxima a um grande corredor que permite o acesso ao Centro e à Zona Sul da cidade, mantém divisa com bairros de classe média da região. Vizinhos, mas socialmente diferentes - basta comparar os dados socioeconômicos da região para constatar isso.

Segundo relatório da Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte - URBEL (1997), é uma região com 90 anos de existência. Suas conquistas sociais, como água encanada (que atinge atualmente 99,14% dos domicílios) e luz (que atinge atualmente 99,94% dos domicílios) foram atribuídas à organização da própria comunidade.

É uma região bastante adensada. Segundo o censo de 2000⁴⁸, são 14.084 habitantes, numa área de 3.396 domicílios. A maior parte da população concentra-se na faixa etária entre 0 e 24 anos, sendo 4.419 na faixa etária de 0 a 14 anos (31,38% da população) e 3.135 na faixa etária de 15 a 24 anos (22,26% da população). Isso

⁴⁸ Os dados disponíveis para a caracterização socioeconômica da Vila são baseados no Censo Demográfico do IBGE de 2000.

significa que é uma população bastante jovem, sobretudo se compararmos com a população acima de 60 anos, que representa apenas 5,96 % da população da Vila.

TABELA 2

População da área da Vila Heliópolis, por faixa etária, Belo Horizonte.

Faixa Etária	População	%
0 a 5	1.815	12,89
06 a 14	2.604	18,49
15 a 17	897	6,37
18 a 24	2.238	15,89
25 a 59	5.691	40,41
60 e +	839	5,96
Total	14.084	100,00

Fonte: PBH/SMAAS/GEIMA, 2007.

Ao contrário do que identificamos no perfil dos jovens do núcleo da Vila Heliópolis, os homens (67,05%) são responsáveis pela maioria dos domicílios; já as mulheres respondem por 32,95% dos domicílios.

No entanto, a renda familiar é baixa, sendo que em 11,68% dos domicílios se declarou que não se possui renda, e, dos que declararam que possuem renda, informaram receber de meio a dois salários mínimos 54,83%.

Importante constatar que a Vila Heliópolis apresenta um número significativo de famílias cadastradas no PBF (782 famílias), o que representa 16,7% do total de famílias beneficiadas na Regional Oeste (4.696 famílias)⁴⁹, revelando que é uma região pobre que entra nos critérios de inclusão dos programas sociais de transferência de renda e de práticas assistenciais.

Além disso, conta com o apoio do *Fundo Cristão*, instituição filantrópica que intervém na comunidade desde 1970 - a partir de 1986, sua intervenção deu-se por meio da Instituição de Apoio ao Menor – IAM, instituição que atende, aproximadamente, 300 famílias da Vila Heliópolis e desenvolve atividades para crianças, adolescentes e jovens da região, dentre as quais o *Programa Agente Jovem*.

⁴⁹ Fonte: Secretaria de Administração Regional Municipal Oeste/Gerência Regional de Transferência de Renda, 10/09/2007.

Dados do Atlas de Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana de Belo Horizonte, da Fundação João Pinheiro (2007), demonstram que o percentual da renda proveniente de transferências governamentais, em 2000, era de 13,72% e que o percentual de pessoas com mais de 50% de sua renda proveniente de transferências governamentais era de 11,30%. Isso significa que a participação nos programas sociais é fator de complementação de renda e, em alguns casos, a única renda dessas famílias.

Associada à renda, outros indicadores sociais apontam que é uma região considerada de vulnerabilidade social, apresentando um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de 0,42⁵⁰.

Além disso, indicadores da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte apontam que 65,72% das famílias (2.232 famílias) se encontram em situação de risco elevado ou muito elevado.

Outros indicadores demográficos, produzidos pela Fundação João Pinheiro (2007), reforçam essa situação. Por exemplo, a esperança de vida ao nascer é de 65,30%, sendo que a do Município é 70,52%, e a da Regional Oeste, 71,65%. A mortalidade infantil até cinco anos também é alta: em 2000, era de 49 por cada 1.000 nascidos vivos, sendo que a do Município era de 29,83, e a da Regional Oeste, 27,73.

Associado a esses indicadores, a probabilidade de sobrevivência dessa população até os 40 anos é de 88,04%, sendo que em Belo Horizonte é de 92,50%, e, na Regional Oeste, 93,11%.

É uma região que apresenta um alto índice de morte entre jovens, sobretudo homens. Segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde, a região mais sujeita à violência é a que está submetida ao Centro de Saúde da Vila Heliópolis, a qual apresentou 23 homicídios em 2004, sendo 12 entre homens na idade de 20 a 29 anos,

⁵⁰ O Índice de Vulnerabilidade Social – IVS - é utilizado para dimensionar o acesso da população de Belo Horizonte a cinco dimensões de cidadania, a saber: 1) dimensão ambiental: acesso a uma moradia de qualidade, do ponto de vista da densidade do domicílio, da qualidade da edificação e da infra-estrutura urbana disponível; 2) dimensão cultural: acesso à educação formal; 3) dimensão econômica: acesso à ocupação, preferencialmente a formal e a um nível de renda; 4) dimensão jurídica: acesso à assistência jurídica de qualidade; 5) dimensão segurança de sobrevivência: acesso a serviços de saúde, garantia de segurança alimentar e acesso a benefícios da previdência social. O IVS é medido em escala invertida: maiores índices refletem a situação de vulnerabilidade social mais intensa. Sendo assim, adotou-se uma escala de medida de 0 a 1, diferente dos indicadores, variáveis e dimensões. O menor valor representa a melhor situação (maior inclusão), e o limite superior, a pior situação (maior exclusão ou menor inclusão). Cf. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Revista Planejar BH, ano 2, n° 8, agosto, 2000.

tornando-se a maior incidência nos centros de saúde da Regional Oeste. Já em 2006, os dados praticamente se mantiveram: foram 17 homicídios, sendo 12 entre homens na idade entre 15 e 29 anos⁵¹. Isso reforça que os jovens, além de lidarem com um contexto de precariedade, vivem, ainda, em um contexto de violência.

Segundo dados da URBEL, a Vila Heliópolis é uma área cujos serviços públicos e equipamentos urbanos são insatisfatórios, “característica comum do perfil de regiões *periurbanas*, onde é deficiente a oferta de terrenos para instalações destes equipamentos comunitários públicos e é necessário sempre recorrer a bairros vizinhos na busca de sanar esta demanda” (URBEL, 1997). Os espaços públicos representam apenas 3,96 hectares dentro da Vila, sendo dois campos de futebol.

Na área da saúde, a população conta com o Centro de Saúde da Vila Heliópolis, mas, segundo depoimentos dos próprios jovens, eles dificilmente o acessavam. Quando necessitavam, buscavam atendimento na Unidade de Pronto Atendimento - UPA ou no centro de saúde mais próximo, nos quais demoravam a ser atendidos, por não morarem na região, conforme constatamos durante a pesquisa de campo:

Observo que Rubens está com a mão inchada. Pergunto-lhe o que aconteceu. Ele disse que bateu a mão. Indago se ele não foi ao Centro de Saúde. Responde-me que foi à UPA, mas que eles não o atenderam. Jorge, que estava ao lado de Rubens, me informou que eles não podiam ir ao Centro de Saúde, pois há uma “boca” próximo ao local. Por isso, os jovens da parte de cima não podiam transitar por lá. Contou-me que teve um amigo morto por ter ido ao Centro de Saúde. Ele tinha acabado de comer um sanduíche com o Jorge e desceu para o Centro de Saúde. Pouco tempo depois, Jorge recebeu a informação de que ele tinha sido assassinado. “Ele era meu amigo!”, reforçou o jovem, com uma expressão de dor. Sinceramente, não soube o que dizer. Afastei-me em direção ao educador e à supervisora, para informar a situação do Rubens e ver a possibilidade de o encaminharem, novamente, à UPA. Os encaminhamentos foram feitos. (Caderno de campo, 29/08/2007)

A região contava, ainda, com cinco escolas públicas, sendo três municipais e duas estaduais, dentre as quais apenas uma ofertava o ensino médio. Além disso, contava com duas creches, ambas com convênio com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

⁵¹ Fonte: PBH/SMSA/MS/SIM, 2007.

Entretanto, de acordo com a Fundação João Pinheiro (2007), o percentual de jovens de 15 a 17 anos na região com menos de quatro anos de estudo em 2000 era de 8,82%, superior ao do Município, que era de 5,35%. Contudo, o percentual de jovens de 15 a 17 anos com menos de oito anos de estudo em 2000 era de 67,93%, acima do percentual do Município, que era de 43,31%. Já o número de jovens nessa faixa etária fora da escola era de 13,64%. Isso demonstrava que a trajetória escolar desse público não era linear, sendo fortemente marcada pelo abandono e/ou pela defasagem série/idade.

A população jovem também era a mais afetada pelo desemprego. Segundo a Fundação João Pinheiro (2007), a população economicamente ativa na faixa etária de 15 a 17 anos apresentava uma taxa de desemprego de 49%, e a de 18 a 24 anos, de 34,8%, sendo que essa taxa caía para 19,4% na faixa etária de 25 a 59 anos.

As profissões mais freqüentes entre os responsáveis pelos domicílios na Vila eram, geralmente, ligadas ao setor terciário, como empregado(a) doméstico(a), faxineiro(a), pedreiro, servente, pintor, carpinteiro, motorista, lavadeira e costureira.

Os dados apresentados permitem-nos sustentar que é uma região marcada pela desigualdade social. A sua própria configuração espacial, ao manter limites com bairros de classe média, permite-nos associá-la à idéia de *enclaves fortificados* (CALDEIRA, 2000).

Durante a nossa observação, percebemos, a caminho do núcleo, os diferentes padrões de construção dos bairros do seu entorno e seus *enclaves fortificados*, com cercas elétricas e equipamentos de segurança. Além disso, era possível verificar as diferentes formas de segregação, como, por exemplo, o acesso a determinados bens de consumo. Em 2000, o percentual de pessoas na Vila Heliópolis que viviam em domicílios com computador era de 5,26%. Em outros bairros da região, variava entre e 39,57% e 57,60%.

Da mesma forma acontecia se analisávamos o percentual de pessoas que viviam em domicílios com telefone fixo. Na Vila Heliópolis, o percentual era de 61,30%, enquanto esse índice nos bairros próximos variava entre 90,53% e 93,63%.

Essa nova forma de segregação mudava, significativamente, a relação que os jovens estabeleciam com o lugar onde vivem. Dependendo de sua posição social, eles apropriavam-se de maneira diferenciada do espaço urbano, da cidade, do seu pedaço.

No caso dos jovens do *Agente Jovem*, essa forma de segregação, em relação ao seu pedaço, era vivida de uma maneira contraditória.

Primeiro, esse pedaço aparece como um *lugar naturalizado*: onde nasceram, onde residiam com suas famílias, onde estudavam, onde freqüentavam o *Programa Agente Jovem*, onde mantinham os seus amigos e determinadas rotinas de lazer e de convivência comunitária, conforme pudemos identificar em alguns depoimentos, como o de Pablo, 17 anos: “O que eu gosto de fazer? Jogar bola na rua. Andar de bicicleta. Ficar conversando com os meus colegas, na rua [...] No final de semana, também, nós ficamos na rua, ali, tocando pagode [...] e jogando sinuca lá no boteco”.

Percebemos, pois, uma rede de sociabilidade que é sinônimo de refúgio, proteção e identidade. Segundo Simmel (2006), a sociabilidade é entendida como uma forma possível de associação⁵², mas que apresenta características próprias. Uma delas é a sua emancipação dos conteúdos, uma relação na qual o fim é a própria relação, com os indivíduos satisfazendo-se em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser. A sociabilidade pressupõe uma relação entre iguais, fundamentada no compromisso mútuo e na capacidade de escolhas, como expresso no depoimento de Pablo: “[...] Porque, tipo assim, na hora em que eu precisar de um, o outro vem e me ajuda. Vou, ando nesse ‘negócio tudo’ [a Vila] conversando com os outros, conversando com os meus colegas”.

Esse transitar livremente pela comunidade é sinônimo de liberdade para os jovens, tendo em vista que isso não é permitido a todos os jovens dessa comunidade, como afirma o próprio Pablo: “Sair andando nesse ‘negócio’ tudo aqui para mim é bom, porque tem uns que não podem andar por causa dessas guerras aí!”.

Conviver com a violência sempre foi motivo de preocupação e incômodo para os jovens do *Agente Jovem*. É como se fossem violados no seu direito mais preeminente: o de ir e vir.

⁵² Cf. Simmel (2006), a associação é a forma (que pode realizar-se de maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses, desenvolvem-se conjuntamente em direção a uma unidade, no seio da qual esses interesses se realizam.

Esse lado “hostil” do pedaço desperta nos jovens a vivência do *não-lugar*: o lugar da violência, da pobreza, da marginalidade, da segregação, da apartação de outros jovens. Conforme depoimento de Gabriel, 19 anos:

[...] Festa?! A gente não faz aqui não, porque é ruim. Aí, nós vamos mais para fora, para comemorar. (...) [Aqui] É ruim, tipo assim: vai ter pessoa que você não vai querer que vai, né? Se for fazer festa, as pessoas gostam de fazer festa é sábado à noite, aí, um tanto de gente vai querer ir, aí é ruim! Melhor fazer só com as pessoas que você quer mesmo.

Da mesma maneira, alguns jovens desejavam, numa perspectiva de futuro, construir suas vidas e de suas famílias em outro local, revelando que esse lugar podia ser transitório, conforme podemos perceber no depoimento de Mário, 17 anos:

Eu não vou ficar aqui para o resto da vida [...] Aqui é muito tenso. Você não tem liberdade, tem hora em que a gente não tem liberdade nem para dormir direito. Tem vez que você está deitado, aí começa uma barulhada na rua, e a gente não consegue dormir. Queria um lugar tranqüilo, sossegado. Que você pode fazer o que quiser, andar para o lado que quiser, que você não tenha medo de nada. Aqui, você não pode andar para qualquer lado não, por isso que eu penso em estudar e formar em alguma coisa.

Todavia, até que isso aconteça, os jovens transpõem as fronteiras da Vila transitando por outros espaços da cidade, por meio do namoro com jovens de outros bairros, das relações de parentesco ou do pertencimento a grupos culturais, como é o caso das jovens Lya e Cecília, 17 anos, que faziam parte de um grupo de Axé da Pedreira Prado Lopes. Segundo depoimento de uma dessas jovens:

Aqui também tem um grupo, sabe? Aí, o pessoal fica assim: ‘Se o grupo é daqui e vocês moram aqui, por que vocês não participam?’. Aí nós falamos: ‘Não! Nós fomos lá conhecer, nós gostamos de lá e não vamos sair de lá não.’. Mas parece, assim, que a gente tem mais intimidade com o pessoal de lá do que os próprios de cá mesmo... Eu mesma gosto de ficar só lá. (Lya, 17 anos)

Esses depoimentos revelam-nos que a forma de interagir com o pedaço é ambígua, muitas vezes contraditória. Os jovens reconhecem a importância desse lugar na sua condição juvenil, do qual se apropriam, apesar de todos os limites sociais, construindo laços de amizade e referências identitárias.

Por outro lado, morar na Vila representa residir numa região pobre de Belo Horizonte (como os indicadores socioeconômicos apontam) e ter pouco acesso a determinados bens de consumo. Nessas condições, são desenvolvidas algumas ações assistenciais e programas de transferência de renda, como é o caso do Programa Bolsa Família, os quais induzem a permanência das famílias e seus jovens no local - desvincular-se do lugar pode significar a perda dessas poucas oportunidades oferecidas pelo poder público e por uma organização não governamental (ONG).

Ao mesmo tempo, para esses jovens isso significa viver numa região onde eles estão sujeitos à violência, na qual muitas vezes prevalece o conflito e a hostilidade entre jovens que residem em “territórios” diferentes, o que dificulta o livre trânsito e o convívio entre pessoas de pedaços distintos dentro da própria Vila.

Além disso, “ser da Vila” é viver numa região cercada por bairros de classe média que, apesar da proximidade geográfica, ostentam padrões de vida em termos de consumo e acesso a bens e serviços sociais e culturais muito superiores aos encontrados na Vila.

Nesse universo, os jovens estabelecem estratégias que, ao mesmo tempo, opõem-se e coexistem com o instituído: freqüentando outros lugares, estabelecendo novas relações e traçando novos projetos. Nesse pedaço, síntese e antítese, desse universo juvenil, os jovens constroem a sua história, vivenciam o seu cotidiano e sua forma específica de ser jovem.

3.3 O FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA AGENTE JOVEM NESSE “PEDAÇO”

Como a maioria dos programas e serviços da Política Nacional de Assistência Social, o *Agente Jovem* é executado, no Município, por organizações não governamentais (ONG) que estabelecem convênio com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para executar esses serviços. A ONG recebe R\$ 65,00 por jovem para o pagamento de sua bolsa e R\$ 666,50⁵³ para desenvolver as ações socioeducativas,

⁵³ Sendo que desses R\$ 666,50, R\$ 458,33 são financiados pelo governo federal, e R\$ 208,17 de contrapartida do Município de Belo Horizonte. Fonte: Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, Gerência Orçamentária Financeiro, 2007.

cabendo nesse recurso a contratação dos educadores e a execução das atividades. A instituição, ainda, participa das reuniões de formação e planejamentos organizadas pela Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS), responsável, em Belo Horizonte, pela coordenação e supervisão do Programa, e está submetida à sua supervisão e prestação de contas.

No caso do núcleo pesquisado, o mesmo é executado pela Instituição de Apoio ao Menor - IAM, que desde 1990 executa o Programa na região e foi uma das ONGs pioneiras na execução deste no Município.

A história da IAM confunde-se com a própria história da Vila Heliópolis e o contexto de atuação das organizações não governamentais no Brasil. Vejamos um pouco dessa história.

Em 1970, num contexto de organização e atuação dos moradores da região, o *Fundo Cristão para Crianças* chegou à Vila Heliópolis para implantar o seu trabalho de apadrinhamento de crianças carentes. Os animadores comunitários⁵⁴ visitavam as famílias e faziam o cadastro das crianças. Segundo a URBEL (1997), desse trabalho surgiu o primeiro *Centro Social*, que atuou, durante cinco anos, na comunidade. A partir daí, a própria comunidade deveria organizar-se para receber o dinheiro advindo do Fundo Cristão e administrá-lo.

Para tanto, foram criados outros cinco grupos, dentre eles a IAM. Cada um atuava em determinada área de abrangência dentro da Vila. No mesmo período, houve a expansão dos convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS). Atualmente, a IAM mantém convênio com o Fundo Cristão e a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Todos os documentos consultados sobre o histórico da Vila Heliópolis destacavam a atuação do Fundo Cristão na comunidade, seja atuando por meio de benefícios concedidos a seus “apadrinhados” (financiamento de material de construção, assistência médica e odontológica, cursos, manutenção da creche) ou por meio da fundação, em 1982, da Associação Comunitária.

⁵⁴ Animadores comunitários é o nome dado a pessoas de referência na comunidade contratadas para atuarem junto às famílias da região, por meio de visitas domiciliares, fomento a cursos e atividades festivas.

O Fundo Cristão para Criança⁵⁵ é uma agência internacional de desenvolvimento infantil presente no Brasil há 40 anos. Segundo o *site*⁵⁶ da Instituição, é uma agência sem qualquer vínculo religioso e sem distinção de fatores como crença, raça, gênero, política ou nacionalidade. Visa fortalecer o bem-estar e o exercício dos direitos da criança e do adolescente. Para tanto, são desenvolvidos programas nas áreas de educação, saúde, segurança alimentar e nutricional, conscientização socioambiental e desenvolvimento comunitário.

O Fundo Cristão atua como apoiador financeiro e técnico de todas as entidades conveniadas, “incentivando-as a buscar outras parcerias para que assim possam expandir suas atividades visando sempre a sustentabilidade das comunidades” (FUNDO CRISTÃO, 2008).

No que compete ao apoio técnico, o Fundo Cristão orienta as entidades conveniadas para que “as propostas pedagógicas que fundamentam os programas e as atividades desenvolvidas visem o ser humano em sua dimensão total, considerando o aspecto físico, emocional, cognitivo, social, cultural e espiritual” (*Id*, 2008).

Já o apoio financeiro advém do *apadrinhamento* de crianças. O apadrinhamento é definido como “um sistema pelo qual qualquer pessoa, física ou jurídica, tem a oportunidade de colaborar mensalmente com o valor mínimo de R\$ 37,00 por mês, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma ou mais crianças, suas famílias e comunidades” (*Id*, 2008). Os valores arrecadados são destinados para os programas sociais desenvolvidos pelas entidades conveniadas. Já os valores esporádicos, denominados de *presentes*, enviados pelos padrinhos em datas comemorativas (aniversários, natal, páscoa, etc.) são destinados integralmente à criança.

Essas duas formas de atuação do Fundo Cristão marcam as ações da IAM junto ao público jovem. A exemplo dos 25 jovens atendidos pelo núcleo Heliópolis, são apadrinhados pelo Fundo Cristão 76,2%. Ser apadrinhado significa ter uma trajetória que se imbrica com o *pedaço* do IAM, seja freqüentando a creche, seja participando de outros projetos (Oficina, Curumim e cursos) até chegar ao *Agente Jovem*.

⁵⁵ Tradução do nome original *Christian Children's Fund*.

⁵⁶ <http://www.fundocristao.com.br>

Analisando essa prática de apadrinhamento, encontramos algumas pistas para compreender como a participação em projetos e programas sociais marca, de maneira diferenciada, a vivência da condição juvenil desses jovens.

Se considerarmos o significado de apadrinhar - “proteger, favorecer, defender” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2007) - desde a infância, esses jovens são “protegidos” por essa instituição, o que torna quase natural, quando jovens, a participação nas ações desenvolvidas por ela. Essa “naturalidade” revela uma concepção de pobreza, na qual todo pobre deve ser assistido.

Por outro lado, se tomarmos o significado utilizado pelo turfe – “amansar um potro fazendo correr outro cavalo manso ao seu lado” (*Id*, 2007) -, podemos fazer uma analogia com a “missão” socializadora da instituição, que trabalha com uma concepção de jovem, identificado, ainda, como “menor” (conforme a presença do termo expresso no nome da instituição).

Isso revela uma antiga concepção de infância, regulada pelo código de menor de 1979, que trabalhava com um conceito de menor instituído em 1927, no qual a criança e o adolescente eram vistos como um ser de situação irregular e, para tanto, fazia-se necessário ser submetido ao controle social.

O novo direito da infância e da juventude no Brasil, consagrado no art. 227 da Constituição Federal e regulamentado e especificado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), redefiniu o conteúdo, o método e a gestão das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, definidos agora como sujeito de direitos. Essa definição fortaleceu o reconhecimento da infância e adolescência como uma etapa da vida do ser humano que tem suas especificidades. Nesse sentido, a família, a sociedade e o poder público são os principais responsáveis pelo amparo e pela educação da criança e do adolescente, prevendo a sua proteção integral.

Além dessas duas acepções, o apadrinhamento tem um sentido ativo, se tomarmos o significado de “pôr-se sobre a proteção de” (*Id*, 2007). Nesse sentido, os próprios jovens propunham-se a ser apadrinhados como uma estratégia ou uma forma de receber benefícios, o que é incentivado pela própria instituição, conforme constamos durante a pesquisa de campo:

Para alguns, como no caso de José, juntamente com o pagamento da bolsa do *Agente Jovem* veio uma folha para que ele escrevesse para o seu padrinho (do Fundo Cristão). Ele andava de um lado a outro, com a folha na mão, parecendo não saber o que escrever. Aproximou-se de Clarice e pediu a ela que escrevesse para ele. Ela perguntou: “Quanto me dará?”. Ele brincou: “Cinquenta por cento do que eu receber!”. Continuou sorrindo e com a folha na mão. No entanto, Clarice não se dispôs a escrever. Perguntei a ela do que se tratava, e a mesma me disse que, de vez em quando, eles tinham que escrever uma carta amigável ao padrinho (“Trata-se de uma carta para lembrar ao padrinho que você existe!” – diz ela) ou uma carta de agradecimento, quando você recebe algum dinheiro, para confirmar o recebimento do dinheiro. (Caderno de Campo, 04/10/2007)

Essas posturas revelavam a produção de um *habitus*⁵⁷ (BOURDIEU, 2004), incorporado pelos próprios jovens. Ou seja, um sistema de disposições gerais que os jovens adaptavam a cada conjuntura específica de ação e orientavam sua forma de agir, participar, intervir, atuar. Essas disposições assentavam-se numa cultura política da dádiva⁵⁸, onde o dar, o receber e o retribuir são elementos indispensáveis nas interações sociais.

Podemos constatar, pois, que as ações do Fundo Cristão nessas três décadas na Vila Heliópolis fomentaram uma cultura de *jovens de projeto* (NOVAES, 2006), na qual a cidadania era concedida a esses jovens. A proliferação de ações socioeducativas implementadas por ONGs e instituições filantrópicas tem como efeito pôr em cena um novo personagem caracterizado por jovens e crianças cujo percurso biográfico é marcado pela passagem por vários projetos sociais. Essa idéia de jovens de projeto suscita-nos algumas reflexões sobre as ambigüidades da execução de uma política pública de juventude por uma ONG.

Esse termo, segundo Gonçalves (1996), surgiu no Brasil na década de 80, num contexto de colapso do *Welfare State*. Segundo a autora, a crise do *Welfare State* no Brasil fomentou um debate que se polarizou entre duas correntes: uma denominada de *progressista*, que propunha a descentralização da execução das políticas públicas sociais com maior participação da população na sua formulação e implementação, e

⁵⁷ *Habitus* é definido por Bourdieu como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. Cf. Nogueira e Nogueira (2004).

⁵⁸ Conforme capítulo 1.

outra *conservadora*, que acreditava que essa execução deveria ser entregue aos mecanismos do mercado.

A autora aponta para uma armadilha ao se atribuir a essas duas correntes uma convergência de propostas, tendo em vista que ambas tocam no abandono do monopólio do Estado no que diz respeito à execução das políticas sociais. No entanto, uma aponta para uma maior participação da população numa política ainda sob responsabilidade do Estado (progressista), e outra, para uma entrega total ao mercado (conservadora).

Podemos dizer, seguindo os passos dessa autora, que uma boa parte das ONGs brasileiras, embora atue como se respondesse à proposta progressista, na realidade favorece a implantação de um modelo com contornos conservadores, tendo em vista a retração progressiva da intervenção do Estado na área social, que se limita a ações focalizadas e voltadas para as situações de extrema pobreza, como a fome.

Além disso, as ONGs têm-se transformado em setores privados de prestação de serviços, de caráter eminentemente assistencial. Assim, sua função política cede lugar para “uma forma de poder assentada na prestação de serviços” (GONÇALVES, 1996, p. 56), que provoca embates na relação entre público e privado na formulação, na gestão e na execução das políticas públicas.

Um desses embates é o fato de no Brasil grande parte do setor privado que presta serviço à população não ser laico (ROSEMBERG, 1996). A nossa tradição ibérica fez com que a nossa filantropia fosse marcadamente religiosa, apresentando, segundo a autora, traços *proselitistas*⁵⁹, não só no que diz respeito às ideologias, mas também ao nepotismo dos seus membros.

Outro embate é a precariedade de investimentos (advindos, sobretudo, de doação e, às vezes, de financiamento de ONGs ou fundações com capital estrangeiro), que favorece a opção de se criarem alternativas de baixo custo para prestar o atendimento e desenvolver as ações socioeducativas. Uma delas é a utilização da forma de trabalho local, em alguns casos não qualificada, mas que minimiza os custos com recursos humanos.

⁵⁹ Segundo o Dicionário Aurélio, proselitismo diz respeito ao indivíduo convertido a uma doutrina, idéia ou sistema. Trata-se de um sectário, adepto, partidário.

Da mesma maneira, como aponta Gonçalves (1996), há uma mútua dependência entre Estado e ONG. Se o primeiro depende da ONG para manter a oferta de programas, projetos e serviços sociais, por outro esta depende do financiamento público para custeio de suas ações. Essa dependência faz com que muitas ONGs se submetam às regras de manuseio de recurso público, o que gera uma complexidade operacional dentro das próprias ONGs. As maiores acabam transformando-se em grandes instituições, prestadoras de serviços múltiplos, com muitos recursos e projetos a gerir. Já as entidades menores apresentam dificuldade em lidar com a complexidade dessas prestações de contas e operacionalização e tendem a continuar trabalhando com recursos escassos e descontínuos.

Por outro lado, o fato de se imbricarem, Estado e ONG, na execução das políticas sociais causa certa indeterminação em relação ao que é público e ao que não o é. Isso dificulta a organização para reivindicar as demandas, sobretudo dos setores populares, tendo em vista que o poder de reivindicar se assenta em dois pilares: “na clareza do que é público e do que não é, e, na autoridade do próprio setor privado para apontar as falhas e ausências do setor público” (Gonçalves, 1996, p. 56).

Além dessa indeterminação do que é público e do que não o é, há impactos na concepção e execução das políticas. As ONGs apresentam uma missão institucional carregada de uma ideologia. Assim, os serviços são contaminados por uma dada concepção de família, de gênero, de raça e de pobreza que, em alguns casos, contradizem-se com as concepções que orientam as políticas sociais.

Esses embates são perceptíveis na execução do *Programa Agente Jovem*. Embora a IAM não seja uma entidade religiosa, percebemos que a maioria dos jovens atendidos são os que apresentavam uma trajetória dentro da própria instituição: são apadrinhados ou já participaram de outras ações da instituição.

Da mesma forma, o financiamento de suas ações é feito por uma ONG estrangeira, cujo recurso advém de doação, e pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), por meio de convênio. Essa forma de financiamento faz com que a entidade vivencie as dificuldades advindas de se prestarem contas junto à PBH e conviva com o atraso no repasse de recursos.

Além disso, os educadores e oficinairos, como forma de otimizar recursos, são pessoas da comunidade que já desenvolviam outras atividades na própria instituição. Ou seja, não são exclusivos para as ações socioeducativas do *Agente Jovem*, o que acarreta alguns problemas, como veremos na descrição do cotidiano do Programa.

A indefinição entre as ações próprias do IAM e o Programa é uma das razões que faziam com que os jovens denominassem o Programa de “curso”, associando-o a mais uma das ações da ONG, e não a uma política pública de juventude, com atividades que transcendem a “sala de aula” e suas “práticas escolares”.

Além disso, a própria fragilidade conceitual do *Agente Jovem* sobre o que seja política de juventude e da própria concepção de juventude favorecia a diversidade de entendimentos e posturas adotadas pelas diversas instituições conveniadas. No caso do IAM, prevalece uma concepção de jovem, ainda, como um menor e, portanto, aqueles que necessitam ser submetidos a um controle social, conforme percebemos no depoimento do educador:

O projeto é voltado para trabalhar os jovens, não específico do *Agente Jovem*. A gente tem aqui uma demanda muito grande de jovens que recebem assistência da IAM [...]. A forma que a gente adota de funcionar quatro vezes na semana é justamente para não deixar o tempo vago para os jovens. Se nós pudéssemos, iríamos funcionar todos os dias, porque o tempo que os jovens não estão aqui eles estão praticando outras coisas, ou perdendo o aprendizado. [...] Antes, o Programa funcionava dentro da entidade, mas tinha certo receio das pessoas com esses jovens, porque eram jovens bagunceiros, ignorantes, que não tinham educação, não sabiam se comportar, se tinha passeio, eles aprontavam, pixavam ônibus, atrapalhavam tudo. [...] Então, a entidade tinha essa barreira, que separava eles, que falava para os jovens: “O projeto é lá, a IAM é aqui”.

Percebemos uma contradição nesse depoimento. Ao mesmo tempo em que o projeto é para atender os jovens assistidos pela IAM, a instituição ressentia-se em atendê-los devido ao comportamento dos mesmos. Comportamento esse que exige vigilância para “não perder o aprendizado”. Daí a necessidade de se funcionar quase todos os dias da semana, disciplinando o seu comportamento e ocupando o seu tempo livre.

Todos esses fatores revelam alguns dos desafios postos na execução das políticas de juventude, os quais se materializam no cotidiano dos jovens.

3.3.1 A Infra-estrutura do Núcleo

O núcleo do *Agente Jovem* na Vila Heliópolis, ao contrário de outros núcleos visitados na pesquisa exploratória, funcionava em espaço próprio da instituição.

Um primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a organização do local. O espaço era simples, mas muito limpo e organizado. No entanto, por se tratar de um local onde era executado um programa voltado para o público jovem, não havia nada que lembrasse um espaço para jovens: faltava o colorido e a movimentação de jovens, expressa pelas músicas, pelos risos, pelas conversas altas.

Os jovens queixaram-se, algumas vezes, das restrições que lhes eram impostas, como utilizar vestes curtas, entrar pedalando bicicletas ou conversar alto. No entanto, não havia nenhum questionamento explícito. Todavia, ao mesmo tempo, burlavam o instituído, mantendo essas práticas: as jovens, freqüentemente, estavam vestindo minissaias, *top*, roupas decotadas, assim como os jovens, algumas vezes, “esqueciam” e entravam pedalando as suas bicicletas.

Freqüentemente, havia a presença de crianças brincando no pátio e dentro da brinquedoteca (que era voltada para crianças de até sete anos de idade) e de mães que movimentavam o *setor social* da instituição, que contava com um guichê para atendimento localizado à frente do seu portão de acesso. Essa movimentação para saber sobre os cursos ou escrever cartas para os padrinhos era uma rotina dentro da instituição.

Ao lado da brinquedoteca, ficava a biblioteca. No entanto, a maior parte do acervo era de livros infantis. Os dois espaços contavam com a presença de uma monitora responsável pelas atividades e por garantir a organização do local.

Próximo à biblioteca, havia um banheiro que fazia divisa com a sala da coordenadora da instituição. Ao fundo, numa pequena sala multiuso, ficavam guardados os instrumentos musicais, e eram desenvolvidas as aulas de percussão e de música oferecidas pela IAM à comunidade.

Nos dias e horários em que não aconteciam essas atividades, o *Agente Jovem* utilizava o espaço para realizar as oficinas temáticas. Entretanto, quando todos os jovens estavam presentes, o espaço ficava pequeno, dificultando a locomoção deles, que ficavam, apenas, sentados nas cadeiras postas em círculo.

Ao lado dessa sala, havia uma outra maior e espelhada, onde aconteciam as aulas de dança de rua e de balé oferecidas à comunidade e os eventos da instituição. O *Agente Jovem* só utilizava essa sala quando estava disponível.

Do lado esquerdo ao setor social, localizavam-se duas pequenas quadras: uma destinada ao futebol e outra ao vôlei. O acesso à quadra era por meio de um portão. Segundo o relato do educador, era o espaço do Curumim⁶⁰, onde nas segundas-feiras era realizada a oficina de esporte do *Agente Jovem*. Esse espaço contava, ainda, com uma pequena sala e um pequeno refeitório, utilizados apenas pelos profissionais e crianças e adolescentes atendidos pelo Curumim.

Próximo a esse espaço, havia uma outra sala muito abafada e barulhenta, pois fazia divisa com as quadras. Por ser um pequeno galpão, com telhas de amianto e onde, na parte da tarde, “batia” sol, era um local abafado e quente, com dois ventiladores para tentar amenizar o calor. Esse espaço era utilizado pelo *Agente Jovem*, sobretudo nas quintas-feiras, quando os demais espaços da instituição estavam ocupados com outras atividades.

Ao lado desse local ficava o acesso para o interior da instituição. Dentro havia uma cozinha, onde era servido o lanche dos funcionários. Mais à frente havia uma sala com aproximadamente seis computadores, onde acontecia o curso de informática. Havia, ainda, um pequeno espaço para pesagem das crianças em situação de desnutrição acompanhadas pela instituição, que dava acesso a uma cozinha maior e onde, nas terças-feiras, acontecia o curso de padaria para a comunidade, do qual alguns jovens do *Agente Jovem* participavam.

A Instituição contava, ainda, com dois outros espaços: a creche e o que eles chamavam de “predinho”, onde funcionavam as atividades da *Oficina*, do curso de artesanato e de alfabetização de jovens e adultos.

⁶⁰ O Curumim é um projeto socioeducativo do governo estadual voltado para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos no contra turno escolar.

Com relação aos recursos audiovisuais, a instituição tinha TV e vídeo, que eram utilizados em algumas oficinas temáticas, e um *data show*, utilizado apenas em eventos.

Sabemos que a arquitetura de um local não é isenta de sentidos. Conforme discutem Dayrell, Leão e Reis (2007), em um espaço educativo sua estrutura e forma de ocupação não são neutras e revelam, de algum modo, o projeto político-pedagógico, implícito na proposta que se pretende implantar.

Nesse aspecto, percebemos que a dinâmica da instituição limitava o trânsito dos jovens, ficando estes circunscritos aos espaços onde estavam acontecendo as atividades do Programa. A exemplo, quando chegavam, os jovens ficavam sentados no pátio, ou na rua, esperando até que o educador os chamasse para entrar na sala ou na quadra. Enquanto isso, alguns conversavam em pequenos grupos, e outros aguardavam sozinhos.

O fato de não ter um espaço específico destinado às ações do Programa, ao qual os jovens pudessem dar identidade, revela o pouco investimento do *Agente Jovem*, revelando uma concepção de programa “pobre” para jovens pobres (DAYRELL, LEÃO, REIS, 2007). Daí o imprevisto de as oficinas temáticas e de cultura serem realizadas nas salas que não estão sendo usadas por outra atividade da instituição.

Além disso, o fato de circunscrever as atividades do Programa apenas em ambientes como sala de aula e quadra revela uma ação educativa implementada de maneira transmissiva, aos moldes do modelo escolar.

3.3.2 O Cotidiano no Núcleo

O núcleo da Vila Heliópolis funcionava de segunda a quinta-feira, no horário da tarde. As atividades eram divididas da seguinte forma: segunda-feira, oficina de esportes; na terça-feira, os jovens participavam dos cursos de artesanato, padaria ou percussão oferecidos pela própria instituição à comunidade; na quarta-feira, oficina temática e, na quinta-feira, oficina de cultura, ministrada por um oficinairo contratado pela instituição para desenvolver oficinas de teatro junto ao seu público infanto-juvenil.

Esse formato seguia as diretrizes do Programa no Município, que preconizava em sua metodologia que fossem realizados, no mínimo, três encontros semanais, na parte da manhã ou da tarde, com duração aproximada de três horas. As oficinas oferecidas deveriam ser de arte e cultura, esporte e temáticas, sendo esta última de responsabilidade do próprio educador, que deveria “desenvolver atividades diversas voltadas ao crescimento pessoal, ao fortalecimento dos laços familiares e comunitários, ao desenvolvimento de projetos pessoais e sociais de vida, entre outras ações de formação para a cidadania” (PBH, 2005).

Esse formato, com oficinas e horários estanques, em muito lembrava um currículo escolar, o qual definia o conteúdo, a forma e o tempo destinado a cada atividade, sem levar em consideração as especificidades e a diversidade dos jovens ali presentes.

3.3.2.1 A Oficina Temática

A oficina temática era desenvolvida por um educador, de nível fundamental. Era um jovem da própria comunidade e que, desde cedo, freqüentou as atividades promovidas pela instituição. Por ser da comunidade, ele já mantinha laços de amizade com alguns dos jovens do Programa, o que favorecia a relação. Os jovens sempre se referiam a ele com carinho e respeito: “O Graci é legal!”.

Segundo o *release* do Programa (PBH, 2005), a oficina temática visava a uma “formação para a cidadania” dos jovens, por meio da abordagem de temas específicos e inerentes ao universo juvenil, os quais contemplassem as suas demandas e expectativas. No entanto, no dia-a-dia do núcleo, percebemos que as atividades não eram planejadas. Os temas abordados não eram propostos pelos jovens, os quais, na maioria das vezes, eram surpreendidos com o que seria abordado ou desenvolvido no encontro.

Analisando uma seqüência de registro dos próprios jovens no *diário de bordo*⁶¹, e na observação participante, pudemos perceber essa falta de planejamento, além de uma descontinuidade das atividades e temas propostos. Vejamos exemplos de relatos dos próprios jovens:

[...] Hoje, nós chegamos às 16h, fomos para a sala e conversamos sobre a peça de teatro [...] Um tanto foi ensaiar a peça, e nós ficamos, que não estávamos ensaiando, conversando. Depois, nós entramos no galpão, e os meninos apresentaram a peça de teatro para nós. (Cora, 03/05/2007)

[...] Nós fizemos um mapa da nossa Vila, e cada um desenhou onde mora. Depois, nós discutimos os becos que estão virando rua, se irá melhorar ou piorar para a população. (Rosa, 09/05/2007)

[...] O que estamos fazendo são cartazes para nossas mães, para ficar mais legal a nossa festinha. Nos dividimos em quatro grupos, fizemos quatro cartazes bem bonitos para nossas mães. Ficou bem legal! (Virgínia, 14/05/2007)

Hoje, chegamos e conversamos sobre o que achamos da reunião das mães [realizada no dia 16/05/2007]. Hoje, faltou a maioria dos colegas do *Programa Agente Jovem*. (Carlos, 23/05/2007)

Hoje, nós discutimos sobre o dia de ontem, a questão de muitos jovens faltarem um ou dois dias após o recebimento da bolsa. [...] A Marial [coordenadora pedagógica] também comentou sobre os adolescentes que faltaram ontem e sugeriu para o Graciliano a idéia de pagar as bolsas sempre nas quintas-feiras. O educador perguntou sobre o que a gente faz com o dinheiro da bolsa. Alguns jovens falaram que compram roupas, sapatos, lanches, etc. Discutimos e chegamos à conclusão de que os jovens que faltarem não receberão a bolsa de auxílio no começo do mês. Será penalizado por falta de compromisso. (Júlio, 24/05/2007)

Pelo que podemos apreender dos relatos acima, as atividades sucedem-se umas às outras sem conexões entre si, dadas pelas necessidades imediatas de funcionamento do núcleo ou pelo simples imperativo de ter algo para realizar naquele tempo disponível. Observamos que as oficinas temáticas eram baseadas em conversas informais, em acordos administrativos do cotidiano do Programa ou na organização de algum evento, como enduro, rua de lazer, festa do dia das mães.

Cabe destacar que esses eventos são promovidos pela instituição para a comunidade, e os jovens colaboram, assumindo, como no caso da rua de lazer, a

⁶¹ Nome dado ao caderno no qual os jovens relatavam o que acontecia nas oficinas temáticas.

função de monitores. No entanto, essas atividades assumem um caráter de intervenção dos jovens junto à comunidade, sustentadas, em tese, pelo objetivo do Programa de “criar condições para que os jovens atuem de forma ativa em suas comunidades” (PBH, 2005).

Na maioria dos encontros, a relação entre o educador e os jovens dava-se de uma forma diretiva: o educador começava a tratar de um assunto e solicitava que os jovens participassem. Essa participação reduzia-se a responder ao que ele perguntava, ou a participar de uma dinâmica que ele propunha. Em alguns casos, os assuntos tratados eram voltados para disciplinar o comportamento dos jovens, conforme registramos no diário de campo:

O educador pergunta aos jovens se eles se lembram da atividade da aula passada. Pergunta aos jovens quais foram as sete palavrinhas mágicas que aprenderam. Os jovens se recordam aos poucos. O educador insiste. Alguns respondem baixo. Por fim, ele mesmo recorda: 1) por favor; 2) obrigado; 3) com licença; 4) desculpa; 5) bom dia; 6) boa tarde; 7) boa noite. Reitera: “São sete palavrinha mágicas!”. E pergunta: “Quem usou?”. Poucos levantam a mão. Pergunta: “Como eu devo agir?”. Clarice responde: “Humildemente!”. O educador gosta. Leonardo aproveita e “zoa”, rindo da discussão. O educador, na presença dos demais, volta-se para ele e começa a questioná-lo: “Leonardo, qual a sua idade?”. Ele responde: “Dezessete.”. Pergunta que dia era, e ele responde: “Vinte e oito.”. Pergunta se ele gostava de futebol. Ele responde: “Claro!”. Pergunta ainda o que ele quer ser. Ele diz: “Jogador de futebol.”. O educador aproveita e, tomando o Leonardo como exemplo, diz aos outros jovens que, se ele aproveitasse mais o tempo, ele pesquisaria sobre futebol, treinaria e participaria das peneiras. Informa que, como não o faz, no dia 25/11 encerrou as peneiras para os nascidos em 90. Sendo assim, o Leonardo não teria outra chance. “Você tem que ter interesse tem que ter objetivo!” – diz o educador. Cita o caso de um jovem que só jogava descalço. Ao participar de uma peneira, teve que usar chuteiras, conforme as regras. Não foi classificado e culpou as chuteiras. O educador afirma: “Se não tiver interesse, não tem como!”. E emenda: “Quando não usa nenhuma dessas palavras (referindo-se às mágicas), está excluído dos grupos.”. E, endurecendo, diz: “Só uma pessoa com deficiência não daria conta de usar essas palavras ou não quer enxergar! **Vocês têm** todos os cinco sentidos perfeitos. Pensem melhor em usar essas palavras. **Vocês têm obrigação de mudar o lugar onde vivem!** (...) Aí vocês perguntam: ‘por que você está falando tudo isso?’. Palavrinhas mágicas transforma os lugares, transformam a forma de as pessoas verem você.”. Por fim, ele senta-se e pede aos jovens que repitam com ele as sete palavrinhas. Depois, liberou os jovens para um intervalo (isso às 16h19min, 39 minutos após o começo da atividade). (Caderno de campo, 28/11/2007)

Observamos a relação imperativa entre educador e jovens. Ao educador cabe “dar o tom” da oficina, regular o momento de fala dos jovens bem como definir quais respostas e posturas são as mais adequadas naquele espaço. Para tanto, cabe usar o tom de censura, de crítica, em certos aspectos, até infantilizar esses jovens, como se pode perceber pelo tipo de intervenção utilizada por ele.

Essa relação assimétrica pode ser um fator dificultador da construção de identidade de grupo entre os jovens, nesse espaço. Isso é perceptível pela forma como os jovens pouco se relacionavam nas oficinas e no espaço escolar, conforme relatamos no caderno de campo:

A primeira a chegar é a sempre sorridente Cora. Chega, me cumprimenta e fica conversando comigo. Quando chegam Cecília e Lya, Cora vai se juntar a elas. Os demais jovens vão chegando aos poucos. Como sempre, em pequenos grupos. Rubens, Mário, Leonardo, Carlos e Richard sempre juntos. Pablo, Francisco e José ficam sozinhos, afastados do grupo. Virgínia e Inês. Clarice e Miguel. Rosa e Isabel juntas. Percebe-se que não há consistência de um grupo ali. Conversam normalmente sobre fatos que aconteceram na Vila e “zoam” uns aos outros. As meninas conversam sobre namorados e escola. Clarice e Miguel sentam-se próximos a mim e sempre falam sobre a igreja que freqüentam ou sobre a escola, até a chegada do educador, momento em que todos entram para a sala. (Caderno de Campo, 16/08/2007)

Percebemos que os jovens estavam sempre em duplas ou sozinhos. A única exceção era o grupo que já se conhecia e mantinha relações na própria comunidade, seja por estudarem na mesma escola, serem vizinhos ou, até mesmo, amigos.

Além disso, constatamos que, quando chegavam novos jovens, não havia nenhum ritual de acolhimento deles; apenas eram apresentados ao grupo pelo educador, e nada mais. Não havia palavras ou expressões de boas-vindas, e nenhum jovem explicava como funcionava o Programa. Observamos que esses jovens tendiam a ficar afastados, caso não conhecessem ninguém do grupo.

Percebemos na oficina temática que havia uma ênfase no aprendizado de determinados valores: disciplina, ordem, silêncio, respeito à hierarquia, respeito às regras e bom comportamento, os quais organizavam racionalmente o tempo e o espaço de socialização desses jovens no *Agente Jovem*.

Embora essa oficina não seja a preferida pelos jovens, pois, segundo eles, “a gente fica muito parado!”, em nenhum momento foi questionado o motivo de terem que

participar da mesma. Para os jovens, parecia natural que tivessem que se submeter a atividades dessa natureza e que os temas e as dinâmicas fossem tratados dessa forma. As relações pareciam naturalizadas.

Contudo, estratégias para burlar o tempo eram comuns, como o atraso no início das atividades, conforme constatamos inúmeras vezes. O educador, envolvido com outras atividades da instituição, sempre chegava atrasado na oficina, o que reforçava a falta de planejamento e a multiplicidade de funções que ele desempenhava dentro da instituição, em contraposição ao trabalho de educador para o qual foi designado. Vejamos um exemplo:

Todos os jovens chegaram e estavam agrupados, no pátio da IAM ou na rua, conversando, enquanto aguardavam o educador. A oficina era para ter começado às 15h, mas o educador estava atrasado cerca de uma hora. Não havia qualquer informação sobre o motivo de seu atraso. Os jovens começaram a ficar impacientes, mas não manifestaram o desejo de ir embora. A supervisora da PBH também aguardava o início da atividade muito irritada com o atraso. Por fim, levantou-se e dirigiu-se à coordenação para obter informações sobre o motivo do atraso e o porquê de os jovens estarem sem informação. Em seguida, apareceu a coordenadora da instituição no pátio, pediu desculpas aos jovens e informou que houve um imprevisto, mas que o educador já estava chegando. Informou, ainda, que Maria, pedagoga da instituição, estava participando de uma reunião, por isso não podia ficar com eles. Após, ser dada essa informação, a coordenação voltou para a sua sala. Passados 15 minutos, o educador entra na instituição desculpando-se, sobretudo para a supervisora, e justificando que tinha ido trocar uma peça, e o pessoal da empresa atrasou ao emitir a nota fiscal. Em seguida, chamou os jovens para a sala e propôs uma atividade sobre reciclagem. (Caderno de campo, 29/08/2007)

Em que pese a possibilidade dos imprevistos que ocorrem no cotidiano de todos os projetos, salta aos olhos a falta de uma estrutura de apoio para esses casos. O fato de que não havia um profissional que pudesse substituir o educador nesses casos de ausência ou de que os jovens não tivessem a possibilidade de criar alguma alternativa nesses momentos revela certa improvisação e precariedade na condução do Programa. Além disso, a sobrecarga de atividades sobre o educador revela uma visão limitada sobre o papel desse “profissional”, também marcado por vínculos precários com o seu trabalho.

Outro aspecto observado na oficina temática foi a falta de articulação entre os temas tratados e as dinâmicas ou temas que estavam sendo desenvolvidos nas outras oficinas, conforme vimos anteriormente. Havia apenas um controle indireto, por parte do educador, sobre a presença dos jovens nas demais oficinas. A exemplo, no início de cada oficina temática, após cumprimentar os jovens, o educador sempre perguntava se os jovens participaram, na terça-feira, dos cursos de artesanato, percussão ou padaria e sobre quem faltou. Perguntava ainda sobre o que fizeram e se gostaram. Na maioria das vezes, alguns jovens respondiam que “foi bom!”. Após esse breve comentário, eles finalizavam a discussão.

O *diário de bordo*, no qual os jovens registravam as atividades realizadas, não era utilizado como uma memória coletiva do grupo. Servia para registrar as atividades do dia, no entanto não era relido, nem utilizado para avaliar ou dar continuidade às oficinas temáticas. Embora os jovens registrassem nele, quando questionados pela pesquisadora, não sabiam explicar qual era a sua utilidade.

No início da atividade, o educador pergunta aos jovens quem fará o relatório. Há um silêncio geral. Ninguém responde. Ele insiste e pergunta novamente. Inês se oferece. No entanto, ele diz que ela já o fez no último encontro. Num tom mais impositivo, disse que, se ninguém se manifestar, ele mesmo vai indicar. Antes que o faça, Lya pega o caderno e assume a tarefa de relatar a atividade do dia. (Caderno de Campo, 05/09/2007)

Outro aspecto importante observado é que o lanche sempre foi organizado pelas jovens, que, em duplas e sob a forma de rodízio, saíam alguns minutos antes do encerramento da atividade para organizá-lo: preparavam o suco, separavam os biscoitos e organizavam a sua distribuição. Estava implícita nesse gesto certa divisão do trabalho, na qual cabia às mulheres a função de realizar as tarefas ditas domésticas.

Além disso, se o lanche poderia ser concebido com um momento de entrosamento e confraternização, os jovens, imediatamente após o recebimento da refeição, deixavam o núcleo comendo pelo caminho, em direção a suas casas. Esse era mais um indício do pouco espaço dado aos momentos de sociabilidade entre os jovens.

3.3.2.2 A Oficina de Esportes

A oficina de esporte era ministrada por um voluntário de um colégio de renome de Belo Horizonte, que estabeleceu convênio de cooperação com a Prefeitura de Belo Horizonte, como contrapartida pela obtenção de seu certificado de filantropia⁶².

Segundo informações da supervisão do Programa, esse formato acontecia apenas em alguns núcleos do Município. A Secretaria Municipal Adjunta de Esportes era responsável pelas oficinas de esportes nos núcleos do *Programa Agente Jovem*. Todavia, como não havia dotação orçamentária específica para essa ação, o recurso era escasso, e a Secretaria priorizava as áreas do Programa BH Cidadania, ficando os outros núcleos descobertos.

Essa forma de convênio era uma estratégia para suprir o pouco investimento nas atividades socioeducativas do *Agente Jovem*. Porém, o fato de se trabalhar como voluntário dificultava o envolvimento do oficinairo no planejamento das atividades do Programa, assumindo a oficina um valor em si mesma.

Percebemos que a oficina não era articulada com as oficinas temáticas e de cultura. Trabalhavam-se apenas as modalidades esportivas de futebol e de vôlei, repassando-se as regras e os fundamentos, conforme relato dos próprios jovens.

Nós, no dia 16/04/2007, chegamos na quadra, fizemos alongamentos, separamos dois grupos. Nós, homens, treinamos chutes ao gol, fizemos uma fila e pegamos a bola, corremos com a bola para o lado do gol, tocamos a bola para o nosso amigo, ele rolou a bola e chutamos para o gol. Depois do treinamento, nós separamos (quatro para cada lado), e valeu dar três toquinhos na bola. As meninas ficaram jogando vôlei no pátio. Depois das 5h, as meninas foram para a quadra, e nós, meninos, fomos para o pátio e jogamos vôlei, e cada time só podia dar três toques na bola de vôlei. (Diário de bordo, sem assinatura)

⁶² O certificado de filantropia é concedido pelo Conselho Municipal de Assistência Social às entidades sem fins lucrativos que prestam serviços e/ou desenvolvem ações de caráter assistencial ao público definido pela Política Nacional de Assistência Social. No caso de entidades de educação, as Resoluções nºs 020/2000, de 31/10/2000, e 002/2001, de 06/03/2001, que normatizam e fixam os critérios para a inscrição de entidades de educação no Conselho Municipal de Assistência Social, determinam que 20% da receita das referidas entidades sejam aplicados em ações de gratuidade (bolsas de estudos e projetos), como contrapartida para se obter o certificado de filantropia.

Na dinâmica da oficina, as atividades eram separadas por gênero. As jovens jogavam vôlei até as 17h, enquanto os jovens jogavam futebol na quadra ao lado. Às 17h, havia a troca: as jovens jogavam futebol, e os jovens, vôlei, mas por apenas uma hora.

A oficina de esporte permitia uma interação com outros jovens da comunidade e com alguns ex-participantes do Programa que, nas segundas-feiras, compareciam à IAM para jogar futebol, o que tornava a oficina bastante animada. Para a maioria deles, era um momento de descontração e de interação com outros jovens.

Outras estratégias de interação foram utilizadas, como a organização de um campeonato, no qual os jovens da Vila Heliópolis disputaram com outro núcleo do *Agente Jovem*: as meninas disputaram vôlei, e os jovens, futsal. A atividade foi realizada na outra Vila, mas os jovens do Heliópolis fizeram uma torcida organizada, com uniforme e percussão, incentivando, do início ao fim, os seus companheiros. Todos os jovens participaram ativamente, mesmos os que nas oficinas temáticas se mostravam mais apáticos.

Na oficina de esportes foi possível perceber um dos poucos momentos em que se revelou certo protagonismo dos jovens. Em alguns encontros, nos quais o educador havia faltado, os próprios jovens organizavam a atividade: montavam as redes, organizavam as equipes, controlavam o tempo e contavam os pontos. Não houve confusão nem tumulto. As regras dos jogos eram respeitadas. Todos participavam e acompanhavam as atividades, uma vez que eram atividades das quais gostavam e com as quais tinham familiaridade.

3.3.2.3 A Oficina de Cultura

As oficinas de cultura do *Programa Agente Jovem* são ofertadas pela Fundação Municipal de Cultura, que apresentava aos participantes um *menu* de oficinas, como percussão, teatro, dança de rua e audiovisual, a serem escolhidas.

Assim como no caso das oficinas de esportes, não havia, dentro da Fundação, uma dotação orçamentária específica para o Programa, acarretando interrupções na oferta dessas oficinas. Da mesma forma, a sua prioridade era a oferta aos núcleos que estavam nas áreas do Programa BH Cidadania.

Sem oficinas de cultura previstas para o ano de 2007, a própria instituição contratou um oficinairo, tendo em vista a proposta da IAM de realizar, ao final do ano, uma atividade coletiva para a comunidade com a apresentação dos talentos advindos das oficinas de balé, *hip hop*, teatro e artesanato realizadas pela instituição. Nesse sentido, cabe esclarecer que não se tratava de um oficinairo específico para o *Programa Agente Jovem*, envolvendo outras ações desenvolvidas pela IAM.

A oficina de teatro começou em agosto, sendo oferecidas às quintas-feiras no horário de 13h. Os jovens não gostavam desse horário, mas era o único em que o oficinairo estava disponível. Portanto, a oficina ficava condicionada a esse horário, e não às condições de vida dos jovens, que manifestaram ao educador do Programa que esse horário era ruim para eles, pois “era muito corrido!”.

Um elemento de destaque é que, ao contrário das outras oficinas, a de teatro fazia uma articulação com as demais esferas da vida do jovem. No primeiro encontro, o oficinairo fez uma exposição da proposta da oficina de teatro, na qual articulou diversas dimensões da vida dos jovens, as quais sintetizamos em três:

- 1) perspectiva de futuro – o oficinairo falou aos jovens sobre a possibilidade de profissionalizar-se, pois “quem sobressai tem condições de seguir carreira”;
- 2) relação com a cidade – o oficinairo comentou sobre a exposição de Oscar Niemeyer que estava acontecendo no Palácio das Artes e no Museu da Pampulha e informou os jovens sobre o festival de teatro que estava acontecendo em Belo Horizonte, em diversas regiões - e sempre acontecia na regional. Salientou que tudo era “de grátis” (*sic*), o que, no seu entendimento, favorecia a participação dos jovens;
- 3) relação com as disciplinas escolares – o profissional salientou que, na montagem de um palco, o jovem tinha que calcular diversas dimensões, ou seja, precisava da matemática e da física, por exemplo. Além disso, o teatro trabalhava com

biografias, poesias, narrativas, romances, quer dizer, era necessário que os jovens lessem e tivessem conhecimento da língua portuguesa.

No entanto, percebemos que o ato de fazer essas articulações durante a oficina estava relacionado ao perfil do educador, que sentia necessidade de promover uma visão do todo, mas que, paradoxalmente, não era obrigado a articular a oficina de cultura ao *Programa Agente Jovem*, conforme relatou:

Eu fui chamado para atender todos os que são contemplados pela IAM. [...] Se há alguma coisa [com os jovens do *Agente Jovem*], eu converso com a coordenadora ou com o educador, para alguma troca. Eu dou a oficina, sem nenhum compromisso de entender se o Programa está sendo satisfatório ou não. Eu desenvolvo a oficina, eu tenho a liberdade de dar a minha oficina (Ícaro, educador de cultura)

Apesar de o educador fazer essa articulação das diversas dimensões da vida do jovem, com o intuito de despertá-lo para a oficina de teatro, a relação ainda era tuteladora, conforme relatamos no nosso diário de campo:

No primeiro encontro, o educador estabeleceu com os jovens um conjunto de cinco regras, utilizando os dedos para memorizar e pedindo para que os jovens repetissem com ele: 1) eu vou me respeitar; 2) eu vou respeitar o outro; 3) eu vou respeitar o professor (fez uma analogia com o líder e o patrão, ou seja, temos que respeitá-los); 4) eu vou fazer tudo que o professor pedir; 5) eu vou trabalhar. Todos repetiram em coro e em voz bem alta. (Caderno de campo, 23/08/2007)

Assim, como observado nas oficinas temáticas, a ênfase recaía novamente sobre o estabelecimento de normas de conduta e de comportamento dos jovens. A oficina como um momento de expressão cultural e de contato com conhecimentos e linguagens não se constituía como uma possibilidade para o educador e para os jovens. Ao estabelecer essas cinco regras, estabeleceu-se, implicitamente, uma forma de controle do grupo, conforme constatamos:

Em seguida, convidou os jovens para fazer um alongamento e um aquecimento vocal. Com o aquecimento vocal, movimentou a sua face, por meio das vogais “a”, “e”, “i”, “o”, “u”. Os jovens participaram, alguns se sentiram constrangidos, mas houve muitos risos. Quando o riso saiu do controle, chamou a atenção: “Aqui é a oportunidade de fazer isso! Há hora e lugar para esse comportamento.”

– disse. Após essa fala, os jovens aquietaram-se. (Caderno de campo, 23/08/2007)

A proposta da oficina era que fosse montado um esquete com os jovens do Programa, para compor uma apresentação para a comunidade no encerramento das atividades da IAM, em 2007. Para 2008, o projeto era montar uma peça com base na biografia de Milton Nascimento, escrita no livro *Travessia*. Oicineiro contou um pouco da história para os jovens, o que, a nosso ver, não despertou muito interesse. Zíbia disse baixinho que era seu pai que ouvia Milton, demonstrando que isso nada tinha a ver com a sua realidade ou gosto.

O icineiro fez uma analogia com a vida de cada um e com a sua própria, criança pobre do interior da Bahia que veio para BH e ajudava seus pais vendendo cocada e que, se não fosse a sua determinação, não chegaria aonde chegou. Se ele chegou, Milton chegou, todos poderiam chegar.

Apesar da proposta e da *performance* do icineiro, que com seus gestos despertava risos e prendia a atenção dos jovens, nem todos aderiram à oficina de teatro. Alguns alegaram timidez, outros diziam que não gostavam. Apenas 12 jovens quiseram, de fato, participar da oficina, sendo a maioria aqueles mais participativos na oficina temática. Entretanto, isso não era regra. Hermann, que era extremamente tímido, estava participando.

No entanto, essa seleção foi feita pelo próprio icineiro, conforme depoimento:

No início aqui, eu fiz quase um mês de oficina aqui com eles, com todos, e eu percebi os que não queriam e os que queriam. Os que não queriam estavam influenciando os que queriam a não fazer nada, a atrapalhar a minha aula. Então, nós tivemos uma reunião com o educador para definirmos, e nós conseguimos ficar com 12 adolescentes. E estamos conseguindo fazer o trabalho. (Ícaro, icineiro de cultura)

Para os outros jovens que não aderiram à oficina, o educador fez a proposta de que lessem o livro *O jovem Martin Luther King*, que, segundo ele, era para favorecer a

leitura e a dicção dos jovens, pois, na sua opinião, eles não aderiram porque tinham dificuldade em se expressar.

A cada encontro, o educador distribuía cópia de um capítulo do referido livro para que os jovens lessem, primeiro em silêncio e depois, em voz alta, sendo que cada um lia uma frase, e outro ia completando, e assim sucessivamente. Ao término do capítulo, o educador parava e abria para comentários, que ficavam circunscritos a comentários como “bom!” e “engraçado!”. Assim a leitura prosseguia. Não era suscitada nenhuma discussão, por exemplo, étnico-racial, a partir dos elementos que o texto apresentava. A atividade parecia uma forma de ocupar o tempo dos jovens que não aderiram à oficina de teatro.

No final do ano, num domingo foi feita a apresentação de encerramento das atividades da IAM. O espetáculo contava a história de um anjo que veio à Terra com a missão de colocar um manto sobre uma criança muito especial e que, na sua busca por essa criança, acabou descobrindo que todas são especiais. A apresentação envolveu todas as oficinas da IAM: teatro, música, dança de rua, percussão e balé.

O produto da oficina de teatro do *Agente Jovem* foi uma pequena apresentação, no início, falando sobre o espírito do Natal. A apresentação envolveu apenas quatro dos 12 participantes. Chamou-nos a atenção o fato de que nenhum outro jovem do Programa estava presente na apresentação, incentivando os colegas. Apenas o educador estava presente.

3.3.2.4 O Predomínio da Forma Escolar

Percorrendo essas diferentes oficinas, percebemos que um elo comum entre elas seria o predomínio de uma *forma escolar* (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001).

A forma escolar é definida por esses autores como um modo de socialização específico, caracterizado pela instituição de uma relação pedagógica, ou pedagogização das relações sociais de aprendizagem, ou seja, uma forma inédita de relação social entre um “mestre” e um “aluno” que substitui a transmissão do

conhecimento feita por meio do “ver-fazer” (em que a aprendizagem se opera na e pela prática e não passa, necessariamente, pela linguagem verbal ou escrita) pelo “ouvir-dizer”, que significa uma mimese e depende da constituição de saberes escriturais: formalizados, objetivados, delimitados e codificados.

Além disso, essa forma instaura um espaço específico para realizar essa transmissão (a escola) bem como um tempo específico para essa ação (o tempo escolar), que está circunscrito a um período da vida (primeiramente a infância e, depois, ampliado para adolescência e juventude) e a um período do ano (a instituição do calendário escolar).

Essa forma não se reduz à instituição escolar, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais, em determinados contextos históricos e sociais e determinadas formações políticas, sendo o modo de socialização dominante e legítimo de nossas formações sociais. Em síntese:

A forma escolar se caracteriza por um conjunto coerente de traços [...] a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim. (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 38)

O grande diferencial da forma escolar é que “a relação pedagógica não é mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais” (*Id*, p. 32). Daí o seu imperativo de se estender a outras instituições sociais e se tornar a forma de socialização predominante, mesmo em outros ambientes que não sejam o da escola.

Nesse aspecto, Faria e Filho (1998) diz que a nossa sociedade vive um fenômeno de *escolarização do social*, caracterizando-o como sendo “o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento como eixo articulador de seus sentidos e significados”. (*Id*, p. 78)

Sendo assim, não é surpresa que observássemos esse modelo nas ações educativas (como o próprio nome diz) promovidas pelo *Programa Agente Jovem*. Percebemos nas oficinas temáticas que as atividades são protagonizadas por um

educador ou poricineiros, ou seja, “especialistas” capazes de transmitir conhecimento aos jovens.

Da mesma maneira, elas são organizadas num espaço delimitado (as salas disponíveis da instituição ou a quadra) e em um tempo específico (há momentos em que o educador fala, outros em que os jovens falam). A distribuição das oficinas de segunda a quinta-feira garante um emprego de tempo desses jovens semanalmente, garantindo “hábitos de vida regular” (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001), como assiduidade e pontualidade na participação das atividades.

Como evidenciamos anteriormente, mesmo a oficina de esporte impõe disciplina e regras na aquisição de técnicas, promove a repetição e define o lugar do homem e da mulher naquela atividade.

Bergo (2005), analisando as ações socioeducativas de um programa social voltado para crianças e adolescentes em Belo Horizonte, constatou que nos programas sociais, sobretudo os que visam a complementar as ações do ensino regular, todas as atividades, a organização, o espaço físico e as dinâmicas adotadas são sistematicamente planejados para que seja instaurada uma relação pedagógica.

Segundo a autora, a predominância da forma escolar nessas intervenções deve-se ao fato de que romper com esses códigos e repertórios produzidos pela forma escolar implica o enfrentamento de dois tipos de obstáculos: o receio em abandonar a segurança oferecida por um modelo instituído e já enraizado na nossa sociedade e o desconhecimento de outras formas de socialização e transmissão cultural distinta desse modelo escolar.

4 OS IMPACTOS DO AGENTE JOVEM NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS POBRES

O *Programa Agente Jovem* apresenta como um de seus objetivos específicos: “inserir o jovem na escola, com acompanhamento para a sua permanência” (PBH, 2005). Paradoxalmente, apesar de constatarmos que exista um predomínio da forma escolar nas ações desenvolvidas pelo Programa, não há aproximação entre este e a escola na qual os jovens estudam.

Como já foi constatado em estudos como o de Dayrell, Leão e Reis (2007), no cotidiano do Programa, conforme descrevemos anteriormente, as questões relacionadas com a escola foram pouco tematizadas, não foram desenvolvidas atividades conjuntas entre as duas instituições bem como não houve um acompanhamento, por parte do Programa, da frequência escolar.

No que se refere à escola, havia um total desconhecimento por parte de diretores, coordenadores e professores sobre o *Agente Jovem*, quais eram os seus objetivos e quais dos jovens, que estudavam ali, participavam do Programa.

Apesar desse desconhecimento, no discurso, todos apontavam para a necessidade de uma aproximação entre o Programa e a escola, conforme podemos constatar nesses depoimentos:

Eu acho que, quanto mais se tem relação [entre os programas e a escola], mais resultado dá. Por exemplo, se a escola está sabendo qual é o objetivo do Programa, o que está sendo investido, ela pode fazer uma ação que complemente ou tentar dialogar com esse programa. Eu acho que pode ser que haja mais resultados. Agora, como seria isso? Eu não sei, porque são vários os programas que atuam dentro da escola, e cada um atua de um jeito. Mas eu acho que, com a Escola Integrada⁶³ que algumas escolas implantaram (aqui nós estamos tentando implantar no ano que vem), talvez fosse a hora de nós começarmos a trabalhar de uma forma mais articulada. Porque, por exemplo, os meninos da escola integrada terão aula em um turno e, no outro, oficinas, as quais não terão que acontecer dentro da escola. As oficinas poderão acontecer em outros espaços. [Nesse caso, será necessário um diálogo], “uma conversa

⁶³ O “Escola Integrada” é um projeto da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com organizações não governamentais, instituído em 2006 como uma experiência piloto em sete escolas do Município. Partindo do conceito de cidade educadora, o projeto centra-se na idéia de que as cidades exercem funções pedagógicas que vão além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e políticas. Nessas propostas, a educação não se restringe à escola, mas alia-se ao desenvolvimento do potencial educativo das mais diversas instituições da comunidade. (PBH, 2007)

muita bem conversada” para não virar uma colcha de retalhos, que não leva a lugar nenhum. (Simone, professora de história)

Eu acho que seria interessante para o pessoal que trabalha [nesses projetos sociais] separar um momento para conversar com os professores. Falar sobre o que está sendo desenvolvido e sobre o objetivo [do projeto], pelo menos para que nós saibamos sobre o que está acontecendo. Nós ficamos tão atarefados, que não sabemos o que está acontecendo. Às vezes, as informações que nos chegam são truncadas, não correspondem ao que é real. Por isso, eu acho que seria “legal” ter esse momento, para que nós compartilhemos [as informações]. Eu acho que não é difícil. Apesar de, hoje em dia, termos muito pouco tempo para nos reunir, poderia ser num sábado, já que nós temos que vir à escola. [Nesse dia] alguém poderia fazer esse trabalho. (Machado, professor de Física)

Se por um lado todos apontavam para a necessidade de uma aproximação entre o Programa e a escola, por outro nenhum movimento foi feito nesse sentido. A exemplo, a apresentação de encerramento das atividades da IAM, realizada num domingo, foi feita numa escola vizinha à que os jovens freqüentavam, e não em sua própria escola. Segundo conseguimos averiguar, não havia nenhuma relação entre a escola e os projetos desenvolvidos na instituição executora. Pelo que se depreende dos depoimentos acima, havia uma desarticulação entre os vários projetos desenvolvidos devido ao modo como os projetos são implantados, à falta de informação e divulgação entre o corpo docente e à própria organização escolar, com seus tempos e rotinas fragmentados.

Percebemos, pois, que essa articulação não é tão simples assim. Pressupõe uma mudança de *habitus* da própria escola e de sua dinâmica, ou seja, uma mudança na própria forma escolar.

No entanto, para além dessa falta de articulação, os jovens vão construindo a sua experiência escolar, no seu fazer cotidiano, permeada por diversas lógicas e estratégias de relacionar-se com o instituído.

Neste capítulo, pretendemos descrever a experiência escolar atual desses jovens, suas trajetórias escolares e seus conflitos. Para isso, analisaremos os impactos do *Agente Jovem* na experiência de escolarização desses jovens.

4.1 O CONTEXTO DA ESCOLA

A Escola Municipal da Vila Heliópolis, conhecida como EMUVE, ocupa uma área de 21.000 m², com 23 salas divididas em quatro blocos, com capacidade total para 2.400 alunos, divididos em três turnos (dois diurnos e um noturno). Nos fundos, a escola faz divisa com a Vila Heliópolis, e a sua entrada principal está localizada próxima à principal via pública da Região Oeste de Belo Horizonte.

Fundada em 1972 para atender à demanda de matrículas na faixa etária de 7 a 14 anos da região, em cumprimento ao plano de expansão da rede municipal de ensino, a EMUVE foi tomada como Escola Modelo no Sistema Educacional da época.

Com o *slogan* “educar-se para viver melhor”, a escola retratou o contexto vivenciado pelo Brasil naquele momento, quando a escolarização era vista como vetor de mobilidade social e crescimento econômico. Nesse contexto, a escola propunha-se a realizar atividades “destinadas a elevar o nível da comunidade, através da educação e desenvolver um trabalho junto às famílias dos alunos modificando hábitos de higiene, alimentação e comportamento social”. Para tanto, contava com um programa de humanização que, segundo documentos, apresentava três condições necessárias para o desenvolvimento da infância e da adolescência: “alimentação cientificamente planejada; assistência médica e dentária, apoio material e pedagógico de primeira ordem” (EMUVE, 1977).

Nessa proposta de intervir nas condições de vida de seus alunos e de sua comunidade, assim como tornar a escola um “pólo de promoção social” (EMUVE, 1977), a escola fundou o *Centro de Promoção da EMUVE*, uma entidade assistencial de utilidade pública que tinha por finalidade promover o desenvolvimento e a integração entre a escola e a comunidade. Seus principais objetivos, em síntese, eram: 1) desenvolver a comunidade mediante sua participação em iniciativas educacionais e assistenciais; 2) promover suporte financeiro auxiliar necessário ao desenvolvimento de seu programa de trabalho; 3) atender às necessidades da escola e da comunidade; 4) realçar o processo educativo como meio de promoção humana e comunitária.

A experiência do *Centro de Promoção* durou até os anos 80. Hoje, a escola funciona dentro do Sistema Municipal de Ensino, que desenvolve o Projeto Escola

Plural⁶⁴, contando com 1.284 alunos, distribuídos em três turnos com terceiro ciclo do ensino fundamental (12 a 14 anos), ensino médio e ensino fundamental noturno. Desenvolve cerca de 28 projetos de ação pedagógica, curriculares e extracurriculares, custeados com recursos da Secretaria Municipal de Educação destinados a projetos e com recursos da Caixa Escolar.

No momento da coleta de dados, a maioria dos professores era composta por funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, admitidos por concurso público e com escolaridade de nível superior. Os professores do ensino médio já atuavam, em média, há 16 anos na própria instituição.

A estrutura hierárquica era representada por uma Assembléia Geral, formada por toda a comunidade escolar; pelo Colegiado, formado por representantes do corpo docente e discente; pela Diretoria, eleita pela comunidade; pela Coordenação Pedagógica e de Turno e pelo corpo docente e corpo discente.

O ambiente físico era bem planejado, composto por várias salas de aulas agrupadas em três blocos e numeradas por letras. Ao contrário de outras escolas, cada letra correspondia a uma disciplina, e eram os alunos que mudavam de salas, não os professores. Isso causava grande movimentação de jovens transitando no pátio e nos corredores durante os intervalos e provocava atrasos no início de cada aula.

As salas ficavam trancadas durante intervalos como recreio ou antes do início das aulas. Os jovens agrupavam-se em torno das salas, aguardando a chegada dos professores. Quando estes se aproximavam, o zelador subia e abria as portas. De acordo com os jovens, era para evitar pichações.

Havia duas salas que foram cedidas para outra escola municipal situada ao lado para desenvolver as atividades do Projeto Escola Integrada. No recreio, era possível presenciar os meninos brincando próximo às salas e no teatro de arena, revelando a multiplicidade de atores dentro do espaço escolar.

O teatro de arena, com suas arquibancadas, estava com a pintura já descascando. Havia uma proposta de reforma desse teatro. Ao lado, havia uma pequena horta comunitária. Perguntados se os produtos eram consumidos na merenda,

⁶⁴ A Escola Plural é um projeto político-pedagógico implantado em 1995 em toda a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Como proposta, acaba com o sistema de seriação e adota ciclos de socialização com base na idade. A avaliação é processual, conceitual e contínua. Propõe uma organização curricular transdisciplinar, desenvolvida por meio de projetos. (PBH, 2002)

os jovens não nos souberam informar. Disseram, no entanto, que alguns professores utilizavam as mudas nas aulas, durante as atividades da disciplina de Biologia.

Ainda na parte de cima da escola, estavam localizados o ginásio e as quadras esportivas, onde os jovens se reuniam, sobretudo no recreio, para jogar futebol e vôlei. Embaixo, havia o refeitório e, próximo a eles, os banheiros.

Na parte de baixo, havia a biblioteca, as salas de informática e os laboratórios que estavam sendo montados. Próximo à entrada, localizava-se a secretaria e a sala da diretoria e a da coordenação pedagógica, que era conjugada com a sala do professores, formando essas três salas um bloco específico da escola.

A infra-estrutura era boa, avaliada positivamente pelos jovens, muito bem conservada, e sua organização permitia que os jovens ocupassem e transitassem por todos os espaços, seja jogando nas quadras, alimentando-se no refeitório, conversando em pequenos grupos nos espaços abertos ou na biblioteca ou transitando pela sala de coordenação, não ficando circunscritos à sala de aula.

4.2 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

O projeto político-pedagógico adotado nessa escola, para o ensino médio, seguia as diretrizes da Escola Plural, especificadas no caderno *“3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação”*, o qual era voltado para adolescentes na faixa etária de 12 a 14 anos, estudantes do ensino fundamental da rede municipal.

Não havia uma proposta específica para os jovens do ensino médio. Por um lado, isso estava relacionado ao fato de que, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁶⁵, há uma tendência da política educacional do Município de Belo

⁶⁵ A Lei nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no título IV (da organização da educação nacional) define, no seu artigo 11, § 5º, que compete aos Municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. Compete assim, ao Estado, conforme definido no artigo 10º, § 6º, “assegurar com prioridade o ensino médio”. Com base nessa interpretação da Nova LDB, o Executivo municipal adotou, recentemente, uma política de desativação progressiva das escolas de ensino médio na cidade de Belo Horizonte, embora o Município não esteja impedido de oferecer esse

Horizonte de transferir para o governo estadual as matrículas no nível do ensino médio, o que acarretará o fim das turmas hoje atendidas pela escola para esse nível, conforme depoimentos da coordenação.

Com a proposta de “acabar” com o ensino médio, eu acho que no futuro vão terminar [as turmas de ensino médio nessa escola]. Porque nós temos duas turmas de ensino fundamental para o ano que vem, e para as turmas do ensino médio que estão formando não são abertas novas vagas. Como com um turno com menos de quatro turmas não podemos funcionar (nem faz sentido funcionar), não sei o que nós vamos fazer na escola daqui para frente. A parte da manhã está com menos problema, pois ainda tem sete turmas do ensino fundamental, mas a maioria do ensino médio está saindo. Então, não sei, vamos dizer assim, qual é o plano da Prefeitura para essa escola. Não sei se eles vão entregar essa escola para o Estado ou o prédio, para o Estado manter o ensino médio. Não sei o que eles vão fazer, mas que está minguando está. (Simone, professora de História)

Segundo a diretora, a Prefeitura não recebe verbas para o ensino médio, tendo em vista que ele é obrigação do Estado. No entanto, a EMUVE mantinha o ensino médio, devido à ausência da oferta desse ensino na região.

Esta escola, ela ainda tem o ensino médio, porque não existe, por enquanto nessa região, nenhuma outra escola com estrutura para absorver o ensino médio. Mas é certo que vai acabar no Município, pois neste ano já acabou em muitas outras escolas [municipais]. Aqui foi uma das que não acabou, porque, além de ter um público que precisa dessa escola e da estrutura que ela tem a oferecer, não há outra escola próxima. Por exemplo, a outra escola, que é a escola do estado mais próxima, seu acesso é feito por meio de ônibus. Esse menino não vai ficar pagando ônibus, e o Estado também não vai pagar a condução dele. (Lígia, diretora da EMUVE)

Por outro lado, havia uma diversidade de projetos com vistas a intervir em questões que permeiam o universo juvenil naquela comunidade, como a violência, o desemprego e a falta de lazer. No entanto, a quantidade de projetos que eram desenvolvidos na escola parecia não impactar a organização curricular e pedagógica que ainda considerava esses jovens apenas a partir da sua condição de aluno, conforme podemos constatar no depoimento da coordenadora:

Hoje, basicamente, eu já devo até ter falado nisso antes, a escola é baseada na escola plural. Pedagogicamente, a partir da perspectiva do aluno. São desenvolvidas não só no [ensino] médio, mas no fundamental também, disciplinas e conteúdos por área temática. Há trabalhos interdisciplinares, por exemplo, este ano foi desenvolvido o tema sobre meio ambiente e reciclagem. Mas, há os projetos que não são interdisciplinares, como o “Juventude e polícia”⁶⁶. Na parte da manhã, tem o projeto “Amigo do cuca”, que é desenvolvido para o ensino fundamental, e o “Sebrae empreendedorismo”, que é para a turma da oitava [ensino fundamental] e do 3º ano [ensino médio]. Ainda tem o projeto “Fora da escola”, com excursões e passeios culturais. Há tantos projetos, que eu não consigo lembrar-me de todos. No ensino médio, os projetos são voltados para trabalhar os conteúdos básicos de que o aluno precisa e como uma tentativa de colocar esse menino no mercado de trabalho, prestar um concurso, um vestibular, apesar das dificuldades que nós sabemos que existe. (Adélia, coordenadora pedagógica)

No entanto, analisar a experiência escolar desses jovens implica desnaturalizar algo que é tido como o seu sinônimo: a condição de aluno.

Sacristán (2005) demonstra que “aluno” é uma construção histórica e portanto pertencente a uma determinada forma escolar. Sendo assim, nossos jovens não nasceram alunos: tornaram-se. E tornaram-se a partir da construção de sua experiência escolar, em que a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações advindas de uma determinada cultura escolar dão cor e sentido a essas experiências.

No entanto, ainda prevalece no nosso sistema educacional uma tendência a se considerarem alunos e jovens como categorias equivalentes. Isso pode estar relacionado a dois fatores. O primeiro, como apontou Sacristán (2005), está relacionado a uma concepção de infância e, por extensão, de juventude, na qual ser escolarizado é uma condição que separa os menores dos adultos. Em síntese:

Na vida cotidiana e do ponto de vista histórico, ser aluno nos é apresentado como equivalente a ser menor, que está na infância. Ambos os conceitos – infância (menores em geral) e aluno – compartilham um mesmo significado para nós porque ambos foram construídos simultaneamente. A categoria aluno faz parte da condição infantil e da do menor nas sociedades escolarizadas, enquanto a infância é hoje uma categoria distinguida socialmente na evolução da criança por ser uma etapa da vida em que se está escolarizado. São duas imagens que se refletem, que projetam entre si seus respectivos significados. (*Id*, p. 21)

⁶⁶ Projeto desenvolvido pela Polícia Militar de Minas Gerais, em parceria com a ONG Afroreggae, do Rio de Janeiro, que, por meio de oficinas de percussão, visa prevenir as situações de violência.

O segundo fator representa uma forma de conceber a juventude a partir da monolítica dimensão identitária de aluno (CARRANO, 2000), ou seja, percebendo a juventude apenas como um período de transição para a vida adulta, fase de formação e preparação em que a instituição escolar tem um lugar fundamental.

Nessa perspectiva, não há, em tese, espaço para a diversidade da condição juvenil, tendo em vista que aceitamos como natural o que de fato é produto de trajetórias distintas. Assim, não há por que relacionar as várias dimensões da condição juvenil que atravessam o cotidiano escolar, permanecendo estanques entre si, como no relato abaixo do professor que desconsidera a relação entre programas de transferência de renda e escola.

Pode ser que algum professor tenha, mas eu prefiro às vezes, nesse caso do Bolsa Família, nem ter conhecimento [sobre quem é bolsista e quem não é], para não me sentir pressionado... Este aluno aqui está faltoso, ele vai perder o Bolsa Família! Eu prefiro fazer a minha chamada normalmente e não ter que ficar pensando nisso nem sobre de que projeto os alunos participam. Simplesmente ali todos são alunos da escola. Não sei sobre nada [que acontece] fora da escola. (Machado, professor de Física)

Apesar disso, a proposta pedagógica, no seu cerne, propunha-se a modificar o eixo central da experiência escolar, passando de uma lógica transmissiva para uma lógica formadora (PBH, 2002), o que significaria que o aluno seria visto como um sujeito sociocultural, dotado de experiência e conhecimentos prévios.

Nesse sentido, seriam contempladas as experiências adquiridas por esses jovens em outros *locus* de aprendizagem. Isso pressuporia um ensino que fomentasse: 1) a expressão por meio de múltiplas linguagens e de novas tecnologias; 2) posicionamento diante da informação; 3) a interação ativa e crítica com o meio físico e social, fatores esses que contribuíam para a formação de um jovem “autônomo, crítico, capaz de compreender a sua realidade e nela se inserir” (PBH, 2002).

Além disso, o professor teria o papel de criar, planejar e desenvolver situações que favorecessem a aprendizagem, ajudando os alunos a analisarem e avaliarem criticamente suas produções e respostas e orientando-os na utilização de fontes de informação e instrumentos adequados para a construção do conhecimento e a tomada de decisões.

Paradoxalmente, as aulas que observamos, na prática, eram transmissivas, com base em “copiar matéria e fazer exercícios”. Nesse sentido, não havia problematizações, correlações entre o apreendido e o vivido nem construções epistemológicas.

Na dinâmica da sala de aula, os jovens entravam, encontravam a matéria no quadro, recebiam a orientação de copiá-la e responder às questões elaboradas pelos professores ou que constavam no livro didático e, posteriormente, tinham uma breve explicação sobre o conteúdo. Após cumprirem essa tarefa, recebiam um visto no caderno. Nessa forma de interação, alguns jovens aquiescentes copiavam e faziam os exercícios, outros apenas copiavam, e outros, nem isso, apenas aguardavam a chamada, conversando, lendo ou ouvindo música.

Se considerarmos o significado da palavra “exercício” - “trabalho escolar cujo fim é adestrar ou treinar o aluno em determinada matéria” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2007)-, percebemos que essa rotinização das atividades é um indício da presença da forma escolar, cujo cerne não é mais a relação face a face, baseada no saber-fazer, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001). Nessa perspectiva, o sentido das atividades escolares resume-se ao cumprimento de tarefas escolares, sem que seja algo significativo para os jovens. Isso se revelava na própria postura dos professores de “dar visto” nos cadernos como forma apenas de controle sobre o cumprimento da tarefa.

Por outro lado, a escola desenvolvia uma série de projetos de ação pedagógica voltados para a formação docente, cultura, lazer, meio ambiente, aproximação com a família e melhoria nas questões curriculares. A proposta de incorporação desses projetos na dinâmica escolar poderia ser o indício de uma abertura da escola ao universo sociocultural dos alunos e suas famílias. No entanto, esses projetos não se articulam com a sala de aula, recebendo esta, ainda, o *status* de *locus* privilegiado do conhecimento, conforme podemos observar na relação “frequência e participação”.

Eu participo do projeto “Juventude e polícia”, do teatro, apesar de que o teatro é o menos divulgado. Eles abrem mais espaço para a percussão, mas o teatro é muito “legal”. Acho que, se eles dessem mais oportunidade para a gente, eles

iriam se surpreender, porque nós damos o nosso melhor, só que eles não vêem isso. Acho que vai fazer dois anos que eu estou no projeto. Eu estou desde o começo. É pena que agora eles não estão dando a mesma atenção que eles deram. Antes, eles tiravam as nossas faltas, porque a gente participa no terceiro e quarto horários, e eles abonavam as nossas faltas. Só que, agora, eles não querem abonar. Então, a gente participa do projeto, mas “matando aula”, levando falta. Assim está um pouco ruim. Apesar de a diretora falar que não acontece nada no final do ano, mesmo assim acho que eles deveriam dar mais valor ao projeto, já que está mostrando um outro lado do EMUVE que é bom e tal! (Clarice, 16 anos)

Esse depoimento reforça que, na prática, o jovem só está freqüente se estiver na sala de aula, desempenhando as suas funções de aluno. Esse fator interfere na adesão dos próprios alunos aos projetos, conforme depoimentos de outros jovens do *Agente Jovem*.

Ah! Porque eu não gosto não. A gente tem que fazer no horário de aula, por isso eu não faço mais não. Eu cheguei a fazer o “Juventude e polícia”, mas saí porque era no terceiro e no quarto horários. Nós íamos e ganhávamos presença, mas ficávamos sem a matéria. Na hora da prova, eu passava aperto. Então, eu saí e comecei a copiar as matérias para a prova. No ano passado eu estava e saí. (Francisco, 17 anos)

Não, só a Cecília que faz [participa do projeto]. Porque eu acho que iria me atrapalhar. Eu ganharia muitas faltas. Apesar de eles abonarem, para eu poder pegar a matéria ficaria um pouco cansativo, pois a matéria do terceiro ano é bem mais pesada. Então, resolvi não participar. (Lya, 17 anos)

Nossa, eu gostei demais, só que às vezes não tinha tempo. Eu comecei quando estava no segundo ano. Eu entrei no segundo ano, no meio do ano, e fiz até o meio do outro ano, quando já estava no terceiro ano. Aí, começou a apertar, porque o projeto era de 9h30min a 12h. Tinha vez que eu assistia só aos dois primeiros horários, pois o terceiro horário era de 9h30min a 10h30min, o quarto de 10h30min a 11h30min, e o quinto, de 11h30min a 12h30min. Tinha vez em que não tinha jeito, e eu ficava sem assistir aos três horários. Depois eu tinha que correr atrás das matérias que eu perdia. Começou a apertar, e eu pedi para sair, senão, depois, eu podia até ser reprovado. (Mário, 17 anos)

Apesar de a proposta pedagógica da escola se ancorar em uma concepção curricular transdisciplinar, percebe-se uma desconexão entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e nos projetos. Pelo que se percebe, há uma visão do tempo em sala de aula como tempo de transmissão de conteúdos, espaço por excelência de aquisição de conhecimentos. Nesse contexto, as ações realizadas nos

projetos correm paralelas ao currículo e à organização escolar, como atividades que no máximo podem enriquecer o conteúdo ou favorecer o aprendizado, na medida em que motivam os jovens a estarem na escola. Esse lugar secundário revela-se na resistência da escola em abonar as faltas decorrentes do envolvimento de alguns alunos em projetos desenvolvidos na escola. Esses aspectos demonstram que a escola assume como principal função a transmissão de um saber sistematizado, em que os conteúdos são transmitidos por um “especialista”, cabendo aos jovens, independentemente de sua diversidade, assumir a função de aluno.

Sobre os projetos? Nenhum deles teve, assim, essa adesão dos alunos. É um “negócio” que começa, arrasta-se, vai e morre. Todos que eu vi até agora foram assim. Eu acho que às vezes, pode ser engano meu, o professor fica querendo transformar tudo em aula. Naquela aula, aula mesmo, sabe? Aquela coisa: “Leia este livro agora e me responda qual é o personagem principal, para eu ver se você aprendeu.”. (Simone, professora de História)

Esse depoimento retrata que, embora a escola incorpore no seu projeto político-pedagógico projetos de natureza extracurriculares, na prática esses projetos são postos à margem do currículo obrigatório. Além disso, a articulação com os projetos sociais, como o *Agente Jovem*, permanece marginal ao ambiente escolar.

No entanto, essa postura não é isenta de tensões. A proposta político-pedagógica da escola revela a tensão que permeia o atual debate educativo: adota-se o modelo tradicional, fortemente homogêneo, ou a flexibilidade da oferta pedagógica em função dos interesses e demandas dos distintos públicos atendidos? (TENTI-FANFANI, 2007). Vejamos um exemplo dado pela própria professora Simone:

Agora, o grande problema que nós temos é pensar como ligar esses projetos com a sala de aula. Eu acho que as duas coisas, realmente, têm que se comunicar, para nós chegarmos aonde se quer, entendeu? Para chegarmos além desse resultado, porque o projeto já tem por si o desenvolvimento de outras competências. Como eu te falei, por exemplo, o projeto “Juventude e polícia” não trabalha com a questão da escrita e da leitura, e eu acho que é fundamental até para os meninos que estão no teatro. Mas não tem esse diálogo, “é uma coisa para lá, outra coisa para cá.”. Tanto que, no dia em que acontece o “Juventude e polícia”, aqui na escola os professores ficam todos estressados: “Aquela barulhada aqui na minha cabeça!”. A escola fica tumultuada? Fica. Mas está acontecendo alguma coisa legal na escola, que os meninos gostam de participar. Dá trabalho, sai da rotina. Então, o professor não quer nem saber o que está

acontecendo lá. Sabe [apenas] que está incomodando ele, em vez de pensar o que podemos tirar disso.

Tenti-Fanfani (2007) mostra-nos que não é tarefa fácil minimizar essa tensão. Se por um lado reconhecemos toda a exclusão que o modelo tradicional impôs, por outro lado a flexibilização excessiva pode ameaçar a própria identidade e o sentido da instituição escolar, levando a efeitos que podem conduzir a uma “condescendência pedagógica”, na qual jovens pobres são submetidos a uma nova forma de exclusão: a do próprio conhecimento.

Cabe indagar se essa condescendência de fato favorece a permanência do jovem na escola. Que expectativas advêm da interação dos jovens pobres com essa proposta? Como constroem a sua experiência escolar nesse contexto?

4.3 A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Não podemos esquecer-nos de que a escola é, antes de tudo, um espaço vivido, uma experiência social.

Essa afirmação remete-nos ao conceito de Dubet (1994), no qual a experiência social “designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (*Id*, p. 15).

Por meio desse conceito, o autor fornece-nos elementos para pensar a sociedade contemporânea sob o prisma do ator, que não pode ser reduzido mais a um papel social. Esse ator constrói as suas experiências, mediante as tensões existentes entre as diferentes lógicas de ação e as interfaces que se estabelecem com outros atores e com o próprio sistema social.

Nesse sentido, a experiência social não é algo dado, pré-fixado, mas o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir a sua identidade social, articulada a três lógicas consideradas pelo autor: a da integração (que remete à socialização), a da estratégia (que remete aos jogos) e a da subjetivação (que se refere à capacidade crítica do

sujeito, pela qual ele reelabora as demais lógicas e assume a condição de ator de sua própria experiência).

Apesar de serem autônomas, essas três lógicas podem coexistir numa mesma realidade social. Isso é perceptível no espaço escolar, conforme Dubet (1994) constatou ao analisar a experiência escolar de alunos do Liceu na França.

Em que pesem as diferenças entre a realidade do Liceu francês e o caso brasileiro, ao analisarmos a experiência escolar dos jovens do *Agente Jovem* podemos perceber a presença dessas três lógicas de ação.

Por um lado, a mais preeminente é a lógica da estratégia, haja vista que os jovens, na tensão de viverem a sua condição juvenil e a sua condição de aluno, estabelecem acordos e estratégias diversas para burlar o instituído e manter o mínimo de adesão ao sistema escolar, a fim de obterem o seu certificado escolar, pois as expectativas com relação ao sistema escolar não estão ligadas à produção e à aquisição de conhecimentos, mas à importância da certificação escolar em uma sociedade letrada, especialmente com relação ao mercado de trabalho. A predominância dessa lógica verifica-se na importância da frequência escolar, aliada ao empenho limitado, ao pouco compromisso e à adesão superficial à vida escolar.

Ao mesmo tempo, coexistem nesse espaço a lógica da integração e a lógica da subjetivação. A escola é vista como espaço de sociabilidade, de encontro, de lazer, de formação de grupos, de novas amizades. Pelos discursos, os jovens não contestam o seu papel de socialização, não abdicando de seu direito ao certificado escolar e aceitando essa certificação como legítima.

No entanto, se por um lado as funções da escola de instruir e socializar não são questionadas, no plano do seu funcionamento revela uma tensão entre os atores que varia entre o desprezo (ZAGO, 2000) e as formas de uma contra cultura escolar (WILLIS, 1999).

Por ser uma experiência social, a experiência escolar envolve uma complexa rede de relações e interações entre os seus atores – jovens, professores, funcionários, pais, comunidade - que se tece a partir de acordos implícitos ou explícitos, submissão ou transgressão às regras instituídas, normas, pactos, estratégias e conflitos. Nesse sentido, a experiência escolar aparece mediada, no seu fazer cotidiano, pela

“apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da escola um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 2006, p. 22), conforme veremos a seguir.

4.3.1 Cotidiano Escolar dos Jovens do Núcleo da Vila Heliópolis

As aulas iniciavam-se às 7h15min. No horário das 7h, já percebíamos a movimentação de jovens no entorno e na entrada da escola. O acesso à escola dava-se por dois portões: pelo primeiro, destinado aos alunos, só era permitida a entrada mediante a apresentação do crachá; pelo segundo entravam os professores, diretores, coordenadores e funcionários.

O ambiente da escola inspirava-nos acolhida. Todos se cumprimentavam e desejavam “bom dia” às pessoas que encontravam pelo caminho. Próximo às 7h10min, já havia bastantes alunos, e o ritmo da escola era familiar: alunos conversando no pátio, outros se dirigindo para as salas de aula, e outros aguardando próximo a elas. Quando batia o sinal, os professores dirigiam-se à sala de aula, revelando um ritual comum no ambiente escolar.

Percebemos como o contexto social da Vila interferia na dinâmica da escola. No primeiro dia de visita, ouvimos comentários de que na noite anterior um ex-aluno da escola havia sido morto e de que estava havendo guerra do tráfico na comunidade, por isso não havia tido aula na noite anterior, tendo em vista que os alunos do noturno não compareceram, devido ao medo e ao impedimento de transitar. Esse episódio revelava que mesmo os muros da escola com suas cercas elétricas e de arame farpado não impediam que a vida no pedaço afetasse a sua rotina.

Durante a nossa pesquisa, observamos muito movimento dos jovens na porta da sala de coordenação e dos professores, durante os intervalos das aulas e no recreio. Os estudantes procuravam por informações da coordenadora pedagógica e solicitavam liberação para ir embora, que nem sempre eram atendidas.

A dinâmica da sala de aula na EMUVE era muito mais complexa do que se imaginava. Como os professores tinham sala fixa, eram os alunos que se deslocavam durante os horários. Se por um lado, conforme uma professora disse, isso facilitava, devido à necessidade dos jovens de se movimentarem, por outro tal organização comprometia o início das aulas.

O ambiente da sala de aula era caracterizado por uma “desordem dispersiva” (PIRES, 1999). Os professores e os alunos disputavam para ver quem falava mais alto. O espaço físico era dividido por pequenos grupos de jovens, que riam, conversavam, falavam alto, “zoavam” uns dos outros e dos professores, ouviam música, tiravam fotos com celulares, liam o jornal “Super notícias” e faziam “guerrinha de papel”. Havia um constante movimento de entrada e saída de alunos, inclusive de outras turmas. Por outro lado, havia alunos que ficavam em silêncio durante a exposição de uma matéria, mas visivelmente dispersos: debruçavam-se sobre a carteira, desenhavam, folheavam o caderno, prestavam atenção em outros alunos. Havia também os poucos que participavam copiando a matéria, fazendo os exercícios, participando da exposição dos professores, conforme relatamos em nosso diário de campo:

A professora informou que faria a revisão da prova como preparação para o provão do dia 01/09/2007. Solicitou que os alunos colassem a prova no caderno. Houve queixas de alguns alunos com relação às notas. A professora não deu atenção, apenas comentou as questões. No entanto, era insustentável dar aula. Além das conversas em tom alto e das entradas e saídas da sala, a professora tinha que concorrer com o som da percussão do projeto “Juventude e polícia. Os alunos interrompiam-na o tempo todo, perguntando se era para copiar no caderno, ou se era para anotar as respostas na própria prova. No geral, percebi pouco envolvimento de alguns alunos. Alguns nem se deram ao trabalho de tirar o caderno da mochila. A professora tentava estabelecer um diálogo com os alunos, mas, a cada pergunta, ela mesma respondia. Apenas um aluno dava *feedback*. A professora mostra dificuldades com outro aluno, solicita que ele se vire para frente. Ameaça chamar o coordenador. Alguns alunos instigam que o chamem. Como não o chamou, ouve-se ao fundo: “A ‘fessora’ blefou!”. Ela continuou a aula em determinado momento. Depois, ela interpelou os alunos falando que eu iria observar que eles só copiavam. Um aluno respondeu: “É lógico! Na prova a gente estuda.”. (Caderno de campo, 22/08/2007)

No geral, essa cena repetir-se-ia nas aulas seguintes. Se pudéssemos sintetizá-la a partir de um cenário, descrevê-la-íamos assim:

Primeiro, o *som*: um grave arrastar de cadeiras e um som de helicóptero sobrevoando a região, junto com os comentários dos jovens sobre a violência em que estava a Vila. A *cena*: um entra e sai, um levanta de lugar, bolinhas de papéis sobrevoando o céu da sala e um professor tentando explicar a matéria. Novamente, pouquíssimos prestavam atenção. A *motivação* desses alunos: a presença no papel. A *cena inusitada*: observando o nome dos jovens do núcleo numa listagem que eu tenho, um jovem se aproximou de mim perguntando se era a presença. Respondi que não. A *relação da pesquisadora com a turma*: transformei-me em uma aliada, sendo chamada pela turma como a visita, a novata, a dona (minhas denominações no dia), pois qualquer ato do professor era retrucado pelos alunos da seguinte forma: “Você só está explicando porque a novata está aqui!”, “Você não é assim!”. A visão dos alunos sobre o professor: o uso da gíria *o tio*. (Caderno de campo, 23/08/2007)

Por esse cenário, podemos constatar que, no âmbito da sala de aula, professores e alunos estabeleciam uma relação de cumplicidade ou, como diria Charlot (1992), uma estratégia de sobrevivência.

[...] Há um “currículo oculto” da sobrevivência: primeiramente, sobreviver; a seguir, se possível, ensinar qualquer coisa aos alunos. Sobreviver pela dominação, pela negociação com os alunos, pela “confraternização”, pelo ritual e pela rotina; pela retórica, ou seja, elevando o moral pela desvalorização dos alunos; pela crítica à administração e pelo humor. (Charlot, 1992, p. 83)

Tanto os jovens quanto os professores estabeleciam acordos a fim de coexistirem nesse espaço social. Como exemplo, podemos destacar os exercícios de fixação e o visto no caderno, que, se para os professores era uma estratégia de forçar os alunos a fazerem algo, para os jovens era uma forma de receber a tão sonhada frequência e ser aprovado no final do ano, além de garantir alguns pontos para melhorar o conceito. Da mesma forma, havia uma relação instrumental que se estabelecia com relação ao conhecimento, conforme pudemos constatar numa discussão sobre o “provão”⁶⁷:

Alguns jovens indagam para que serve o provão. Observo que, embora ele esteja presente no calendário da escola, não é apropriado pelos jovens. Poucos sabem me dizer para que ele serve. E perguntavam à professora se seria de múltipla escolha ou aberta. Isso me parece é que a resposta a essas questões está

⁶⁷ Provão era o nome dado à avaliação bimestral que era aplicada aos alunos do ensino médio. Seu formato era de múltipla escolha e continha questões de todas as disciplinas cursadas. Era semelhante a um simulado para o vestibular.

diretamente ligada à escolha do jovem: se estuda ou não, se estuda mais ou menos. (Caderno de campo, 21/09/2007)

Por outro lado, percebemos que na sala de aula havia espaço para autonomia desses jovens, na medida em que estabeleciam estratégias frente ao processo educativo ali imposto. A relação que se estabelecia com o professor podia ser de conflito, às vezes explícito – presente nas discussões verbais, no não fazer as atividades, no “matar aula”, no burlar o tempo, etc. - ou implícito – presente no riso, na caricatura, nas gozações, nas piadinhas, na reprodução das atividades dadas, no vestir-se, na utilização de uma linguagem própria, cheia de expressões que contradizem os padrões da língua formal.

No entanto, em nenhum momento esses conflitos, ou mesmo essas relações e estratégias, foram levados a uma discussão aberta entre os atores. O significado real e efetivo da escola não se tornava um tema de discussão entre alunos e professores, como disse uma professora:

Eu acho que é bem um reflexo, por exemplo: o menino pega a atividade do outro, copia e entrega, porque ele sabe que o professor vai aceitar. Ele sabe que o menino está fazendo isso e aceita. E todo mundo sabe que todo mundo está fazendo isso, não é verdade? Porque eu sei que tem professor aqui que não aceita; se o “trem” está copiado, ele devolve novamente para o menino, manda-o fazer de novo, então o menino não faz mais. Então, são coisas que [temos que mudar], mas mudar mentalidade não é nada fácil. É muito mais difícil mudar mentalidade do que você desmanchar um prédio inteiro e fazer tudo de novo. Mudar lei, tudo isso é fácil de mudar. Agora, mudar a cabeça das pessoas... Entendeu? Convencer as pessoas de que o outro jeito é melhor... sem falar que do outro jeito dá muito mais trabalho, não é? (Simone, professora de História)

Como afirmou a professora, havia um pacto oculto entre os atores, que nos interstícios do instituído estabeleciam estratégias que permitiam a interação entre eles, no conhecido “você finge que ensina, e eu finjo que aprendo” (DUBET, 1994).

Nesse ambiente, o envolvimento dos jovens do *Agente Jovem* era diversificado, embora a forma como participavam das atividades, no geral, não se destacasse em relação aos outros alunos nem em relação ao comportamento que apresentavam no cotidiano do próprio núcleo. Apenas Clarice envolvia-se bastante nas aulas: assumia a função de distribuir os livros didáticos, fazia os exercícios, respondia às questões feitas

pelos professores e não faltava às aulas. Era considerada como um exemplo de “boa” aluna por diversos professores, pois era educada, prestativa e participativa.

Por outro lado, Francisco tinha o mesmo comportamento silencioso que manifestava no núcleo. Talvez estivesse relacionado com a sua timidez. Porém, em algumas aulas usava um MP3, enquanto copiava a matéria no caderno. Prestava muito mais atenção na “zoação” dos colegas do lado do que no professor, principalmente quando o assunto era futebol, momento em que participava da discussão. Estava sempre presente nas aulas e sempre fazia as atividades propostas. Era um aluno que não incomodava os professores. Mantinha uma relação instrumental: fazia o que lhe era solicitado sem entrar em atritos ou confusões.

Já Gabriel conversava e brincava muito durante as aulas. A exemplo, numa aula, em determinado momento, solicitou à professora se podia fazer uma observação. Levantou-se e fez postura de marinho e observou apenas a turma. Óbvio que despertou vários risos. Essa postura de brincadeira e deboche era comum, sempre brincava com os colegas e professores, fazia graça, entoava canções.

Marília assumia uma postura totalmente alheia ao que estava acontecendo na sala de aula. Não se envolvia em nenhuma atividade proposta, sequer abria o fichário para qualquer anotação. Era comum que ela faltasse às aulas.

Por outro lado, foi difícil observar Helena. Ela faltava muito às aulas. Quando estava, fazia as atividades, participava da explicação do professor, conversava pouco. Antes do término da pesquisa, havia abandonado o núcleo e pouco frequentava as aulas.

O que chamou a atenção é que, embora esses jovens tivessem em comum o fato de participarem do *Agente Jovem*, não havia vínculos entre eles. Cada um tinha o seu grupo específico de amigos. Não percebemos nenhum ato de solidariedade ou cumplicidade diferenciado entre eles. As relações restringiam-se aos cumprimentos, conforme o depoimento de uma das jovens: “A gente conversa. Não com muita intimidade, mas a gente conversa. Aqui não tem ninguém com quem eu tenha muita intimidade, só de ‘oi’, de cumprimentar um pouquinho” (Clarice, 16 anos).

Durante o recreio, era possível observar outros jovens do núcleo, mas a situação repetia-se. Apenas andavam juntas Lya e Cecília, que eram amigas há muito tempo. No

recreio, eles movimentavam-se na cantina e, após lancharem, ficavam em pequenos grupos de jovens da escola, dispersos no seu interior, sobretudo nos locais onde havia sol.

4.3.2 As Diversas Trajetórias Escolares

Durante os seis meses da pesquisa, pudemos constatar uma grande diversidade na trajetória escolar dos jovens que participavam do *Agente Jovem*. Apesar da origem social comum dos jovens e suas famílias, tais trajetórias traziam especificidades e eram marcadas por determinadas experiências que eles construíam no e com o ambiente escolar.

No geral⁶⁸, esses jovens ingressaram cedo na escola, entre os seus 6 e 7 anos de idade, sendo que a maioria já havia freqüentado as creches da região (71,4%).

Todavia, embora tenham ingressado na escola na idade esperada para o início do ensino fundamental, seus percursos escolares foram marcados por atrasos, interrupções, abandonos temporários bem como por novos retornos à escola.

Como vimos no capítulo anterior, no núcleo pesquisado havia um jovem que declarou que não estudava há mais de quatro anos e três que, no decorrer da pesquisa, abandonaram a escola por já terem sido reprovados pelo motivo de falta de freqüência, ou seja, já haviam ultrapassado o limite permitido pela escola de 200 faltas ao ano⁶⁹.

Além disso, no ensino fundamental, alguns jovens já haviam interrompido os seus estudos, tendo como motivo principal o envolvimento indireto com o tráfico de drogas da região. Por serem parentes de alguém envolvido no tráfico de drogas, não podiam transitar pelas ruas da Vila, comprometendo o seu acesso à escola.

[...] Quando eu fui para o EMUVE, estudei a sexta e sétima série. Na sétima, eu “tomei um tanto de bomba!”. Até hoje eu estou na sétima, porque minha família se envolveu... teve guerra ali embaixo. Aí eu fiquei acho que quatro ou três anos

⁶⁸ Conforme já foi apresentado no capítulo 3.

⁶⁹ Lembrando que em cada dia letivo são ministradas quatro aulas, o que corresponde a quatro presenças ou a quatro faltas diárias.

na sétima. [...] Era arriscado transitar. Eu, aqui sozinha na rua com guerra... porque o meu irmão se envolveu, e a família da mulher dele se envolveu também. No outro ano, o meu padrasto morreu. Mas não é por causa disso não, eu é que estou culpando por causa disso, mas não é isso não! Eu podia estar no terceiro ano, né? Só que não valorizei o estudo... Aí perdi uns quatro anos da minha vida. Podia estar formada já! [...] Eu me culpo. Se eu tivesse passado por cima disso tudo, era para estar no terceiro ano, formando já. (Virgínia, 17 anos)

Esse depoimento revela que, se por um lado o tráfico é declarado, pelos jovens, como um dos principais motivos para a evasão escolar, por outro lado essa culpabilização revela uma possível falta de motivação para estudar, tendo em vista todo o quadro já descrito acerca da escola.

Outro fator que marcava as trajetórias dos jovens é a defasagem entre idade cronológica e série escolar. Embora pela idade cronológica todos os jovens deveriam estar cursando o ensino médio, na prática mais da metade dos jovens estava cursando o ensino fundamental (61,9%).

Ainda, se analisarmos os 38,1% restante dos jovens que cursavam o ensino médio, encontraremos trajetórias distintas que vão desde a conclusão do terceiro ano na idade prevista até os casos de retenções e, portanto, de nova defasagem idade/série.

[...] Não estou estudando mais não. Só no ano que vem eu vou começar de novo.
 [...] Já renovei minha matrícula. Quando renova assim, só no ano que vem que você pode voltar novamente. Esses dias atrás eu fui ver. Peguei o boletim e vi que já tinha [ultrapassado] as faltas. Acho que estava com 222. Aí, entrando ou não entrando na sala, dá no mesmo! (Cecília, 16 anos)

Podemos constatar, com base nesses dados preliminares, que as trajetórias escolares desses jovens não diferem dos percursos escolares característicos das camadas populares, conforme já descrito em estudos como o de Nogueira (1991) e Zago (2000), dentre outros.

No entanto, como apontou Zago (2000), não se trata de conceber as camadas populares como um conjunto indiferenciado, cujos itinerários escolares seriam semelhantes, mas de pensar que esses itinerários são datados, contextualizados e correspondem a vivências específicas de seus sujeitos, na relação direta com a escola e com o ambiente familiar.

Sendo assim, embora esses jovens pertençam ao mesmo pedaço, as trajetórias e a vivência da experiência escolar são diferenciadas, conforme pudemos constatar observando, especificamente, cinco jovens.

Clarice, 16 anos, evangélica, residia apenas com a mãe. Era comunicativa, muito participativa, tanto no ambiente escolar quanto no *Agente Jovem*. Sua relação com a escola é de apropriação do universo e dos benefícios escolares. Participava dos projetos oferecidos pela escola, como o “Juventude e Polícia”, e das gincanas. Também havia participado do jornal da escola, momento em que desenvolvia suas duas paixões: o desenho e o teatro.

Agora mesmo, o que eu quero aprender... Eu estou, até, fazendo um curso de grafite, de desenho. Eu desenho um pouco. Eu acho que eu desenho muito pouco. Eu queria evoluir um pouco mais nessa área, porque eu gosto muito de desenhar, pintar. Pintar em aquarela. A gente já começou a pintar a tela lá. Nossa! Muito “legal” mesmo! É até no dia em que não tem o *Agente Jovem*, que é na sexta-feira. Nossa é muito bom!

Em sala de aula, era muito participativa e por isso considerada por muitos professores como o modelo de boa aluna. Com suas notas, em alguns momentos, destaca-se com relação à turma, tirando 90% de aproveitamento em algumas disciplinas, como Física e Francês.

Contraditoriamente aos seus esforços, reconhecia que seus estudos não eram suficientes para prestar um vestibular.

Ah! Eu queria isso. Mexer nessa área de desenho, de pintura. Nossa! Eu gosto muito de artes. Eu queria ir para a faculdade. Minha mãe deseja que eu faça faculdade. Eu também... assim, eu penso... mas vamos ver o que vai dar. (...) Às vezes vejo dificuldade, pois o meu ensino não é assim... tão de qualidade para uma faculdade e tal. Mas eu vou buscando aprender mais e mais, para quem sabe, né? Se Deus quiser, eu vou.

Sua postura na escola era semelhante à adotada no núcleo. Como a escola não exigia muito esforço, bastava ser “bem comportada” para ir obtendo acesso aos meios disponíveis no ambiente escolar: *status* de boa aluna, participação em projetos, indicações para outros cursos. Para isso não dependia nem mesmo de fazer as tarefas escolares, uma vez que essa atividade existia apenas como uma forma de controle,

sem uma finalidade pedagógica propriamente dita. Para ela, como para muito jovens, não há sentido em dedicar-se a fazer os “para casa”, uma vez que isso não é utilizado como instrumento de aprendizagem pelos professores.

Raramente eu faço para casa. Eu estava fazendo, mas agora eu parei. A professora só dá o visto e não faz mais nada! A professora de Português é a única que dá para casa. Mesmo assim, ela não é boa professora não. Boa professora é a Flávia, que saiu. Eu aprendi muita coisa com ela. Mas ela saiu, e a Ana voltou. Ela não explica direito não. Ela fica falando, falando, e eu não entendo nada. E olha que eu aprendi com a Flávia!

Francisco, 16 anos, cursava o segundo ano do ensino médio. Era um jovem tímido, que veio do interior, em 2005, na expectativa de conseguir um trabalho aqui em Belo Horizonte, pois, segundo ele “por causa que aqui meu pai falou que com 16 anos eu já podia arrumar serviço, falou que aqui era mais fácil para mim arrumar serviço, aí eu vim” (*sic*).

Ele residia com seu pai e com uma irmã. O pai, que tem ensino médio, acompanhava o percurso escolar de seu filho, aconselhando-o e acompanhando o seu desempenho escolar.

Meu pai fala muito para mim que sem escola hoje em dia não tem nada. Fala direto para que eu vá à escola. Aí, eu vou! E eu não [vou] parar, porque sei que mais para frente eu vou querer voltar de novo. [...] Eu estou até começando a estudar mais. Quando é prova, eu começo a estudar mais. Porque, da primeira vez, meu pai não gostou do meu boletim. Aí comecei a melhorar um tiquinho [*sic*], e fui melhorando. [...] Todo dia ele [o pai] pergunta se teve prova ou exercício. Pergunta tudo.

A trajetória de Francisco, até então, poderia ser considerada de sucesso. Nunca foi reprovado, nem parou de estudar. Não obstante, sua expectativa com relação à escola é ambígua. Por um lado, o jovem reforçava a valorização do certificado escolar como forma de ascender a melhores postos de trabalho; por outro, ele questionava o valor do conhecimento adquirido, reforçando que havia uma distância entre a teoria e a

prática do que era aprendido no universo escolar, conforme ilustram os depoimentos, abaixo:

De vez em quando, dá desanimo. Mas eu não paro não. Falta só um ano. Já estou no segundo, no ano que vem acaba a escola. [...] Tem muita gente mais velha que reclama de não ter estudado no período em que eles quiseram, aí eu tenho que estudar também.

Ah, porque tem que ir. Porque, quando eu estiver mais velho, eu sei que eu vou querer voltar, e para trabalhar precisa muito de escola. [Então é] formar de uma vez para, quando eu estiver maior, não querer voltar, não precisar. [...] Se não precisasse mesmo, eu iria só até aprender a ler e a escrever. Porque tem muita coisa que muita gente acha que não precisava aprender não. [...] Como algumas contas, eu não acho que eu vou precisar disso mais para frente. Porque essas contas eu acho que quem precisa é quem vai ser professor, e eu não quero ser professor não. Para mim, é isso.

Entretanto, a escola era vista como um importante espaço de sociabilidade, como o espaço do lazer, da prática do futebol com os amigos, haja vista que Francisco não tinha amigos próximos à sua casa.

Ah, eu gostei da escola. Estava muito vergonhoso, porque eu era muito vergonhoso, (ainda sou, né?), só que, quando eu arrumo um colega, eu começo a falar bastante. Aí conheci muita gente na escola, sinto-me bem lá. O espaço é bom, a alimentação é boa também.

Essas expectativas, aliadas à forte influência do pai, sustentam as estratégias que o jovem adota em relação à escola: a de cumprir, minimamente, o seu papel de aluno sem entrar em conflito ou causar grandes perturbações. No entanto, não deixava de criticar esse modelo quando comparava a escola municipal atual com a estadual em que estudava anteriormente.

O professor “pegava mais no pé”. Tinha que ter nota certa, senão não passava. Tinha recuperação. Era mais difícil na escola estadual. O professor mandava o aluno descer. Tinha ocorrência, não entrava na escola sem uniforme. Eles “pegavam mais no pé” na escola estadual. Aqui, o aluno fica mais à vontade. [Algumas] coisas que eram para “pegar mais no pé” do aluno, eles não pegam. (...) Os professores são gente boa. Brincam na hora certa, mas tem hora em que tinha que “pegar mais firme” com os alunos, senão eles não conseguem dar aula não. Se eles “não pegarem firme” com os alunos, eles não conseguem dar aula não, eles [os alunos] falam demais. Eu faço minhas bagunças, mas, pensando

mesmo, isso não é certo não. Tem que “pegar no pé” mesmo! Igual, tem aluno que passa de ano só que lê mal, não aprende, só “zoa”. (...) Aqui é mais fácil de você aprender, porque o que passam é mais fácil de aprender do que no interior. Para casa não tem não. Tem exercício dentro de sala. É muito difícil eles passarem para casa. É só exercícios e, às vezes, um trabalho. (...) Ah, trabalho é até bom, porque é uma forma de a gente ganhar uns pontos mais fácil. Para fazer o trabalho, pode olhar no caderno.

Isso revela uma contradição, joga-se conforme o que está instituído: a ausência de limites, poucas cobranças, facilidade em obter um certificado, mas, ao mesmo tempo, no plano ideal, gostaria que fosse diferente, semelhante à escola tradicional.

Francisco declarou que o *Agente Jovem* influenciou a sua relação com a escola. Melhorou a relação com a escola, com os professores, com os amigos e com o hábito de estudar e a frequência à escola. Contudo, não mudou a sua dedicação à escola. Isso parece revelar que o Programa produziu certo *habitus* que favoreceu a sua relação com o ambiente escolar.

No entanto, o *Agente Jovem* ajudou-o na superação da sua timidez, fato que revela a importância da sua experiência no Programa para a aquisição de novas habilidades que interferem na interação na sala de aula: “é, estou conversando mais, estou perdendo um pouco da vergonha. Aqui, a gente tem... se fez uma pergunta, a gente tem que responder, até acostumar”.

Gabriel, 18 anos, cursava também o segundo ano do ensino médio na mesma sala que Francisco. Ao contrário deste, era um jovem alegre, comunicativo, brincalhão. Deixou de frequentar o *Agente Jovem* no primeiro semestre de 2007, por ter completado 18 anos.

Nesse mesmo período, foi contratado como assistente da Oficina do Saber, promovida pela IAM, passando a estudar pela manhã e trabalhar na parte da tarde. Sua função era caracterizada por ele como:

Estou como ajudante de sala. Eu os ajudo [os educadores]. Quando eles precisam que eu venha para cá [na IAM] para não parar a aula lá [no predinho], eu venho e pego alguma coisa aqui para eles. Trago os meninos para ter aula aqui, as atividades de dança, percussão, esportes e levo-os de novo. (...) [Isso é] para eles não ficarem muito perdidos na aula. No caso de eles precisarem de alguma coisa, para não ficar parando a aula, e no caso de juntar todas as turmas, eu os ajudo a coordenar os meninos e distribuir os lanches. No horário de

chegada, [você] tem que chegar na hora certa, para dar o exemplo. Você tem que dar exemplo para os meninos. Igual, antigamente, eu pintava o cabelo, agora eu não pinto mais, para dar exemplo para os meninos. Eu não fico muito na rua, por causa desses negócios [o exemplo]. Graças a Deus!

Ele residia apenas com dois irmãos e um sobrinho, pois sua mãe trabalha em Portugal, e seu pai era considerado, por ele, como um cigano. Isso revelava que não havia acompanhamento, por parte de seus pais, de sua vida escolar.

Ah! Meu pai é igual cigano. Na mesma hora em que ele está aqui, ele está longe. A minha sobrinha nasceu, e até hoje ele não veio aqui vê-la. Tem uns seis meses, sete meses que eu não o vejo. Mas o normal é ele sumir dois anos, aparecer aqui, ficar um ano e depois sumir de novo. Minha mãe que é meu pai para mim, porque ela que ajuda a gente.

Ao contrário de Francisco, a trajetória de Gabriel é marcada por interrupções, falta de frequência. A sua relação com a escola é marcada pelo “estar presente na escola, mas fora da sala de aula”⁷⁰, o que significa que valorizava a escola como espaço de sociabilidade, mas tinha dificuldades em vivenciar a condição de aluno, no interior da sala de aula.

[...] Na minha escola, são quatro horários. Tem dois e [acontece] o recreio. Depois, eram os dois últimos. [Nesse intervalo], eu mudava de sala, mas não entrava na sala que eu tinha que ir não. Eu ficava perambulando pela escola. Ia jogar bola na quadra. Quando eu era mais novo, à tarde, eu “matava aula” para ficar correndo do diretor, para lá e para cá, só para não estudar. Mas a gente vê que isso aí é burrice. Estudar, entre aspas, é tão bom, né, para o futuro. Estudar ninguém quer.

Sua postura revela a tensão que há entre ser aluno e ser jovem no interior de uma instituição que valoriza a condição de aluno. Esse depoimento parece expressar a tensão entre o valor de estudar como uma recompensa futura – “é tão bom, né, para o futuro” – e o esforço que se exige no presente – “estudar ninguém quer”. Para ele, a experiência escolar carece de um sentido que o motive a se engajar nas tarefas, rotinas e posturas esperadas de um “bom aluno”.

⁷⁰ Um dos principais motivos do descumprimento da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família.

[...] Antes, eu era pior; agora, eu melhorei, mas melhorei pouco. Eu quero melhorar mais. Terminar o segundo ano, formar, mas, como eu falei, eu tenho que melhorar, e muito! Eu pretendo, mas, quando eu chego dentro da sala de aula, eu não sei o que dá, aí não dá certo não! [...] Agora eu abro o caderno. Estou estudando algumas matérias, entendendo muitas coisas. Antigamente, eu só sentava dentro de sala e fazia só, mais ou menos, o que tinha que fazer. Mas ficava “zoando”, “matava aula” direto, ficava “enchendo o saco” dos professores. É por isso que eu falei que tem uns que eu gosto, e outros, não. Agora eu estou vendo que o que eu fiz, eles não gostavam mesmo, porque eles estavam lá tentando trabalhar, e eu não deixava, tentando prejudicar o trabalho deles. Eles estavam lá para me ensinar, e eu atrapalhando o trabalho deles... Não só eu né? Meus colegas querendo estudar, e eu atrapalhava todos. Agora eu parei com isso, estou ficando mais quieto. Não tem muita reclamação. Antigamente eu sofria muita reclamação. Já falsifiquei o boletim, mas agora eu faço de tudo para não falsificar, né? Porque eu creio que vai vir tudo melhor. Não preciso falsificar mais não. Vai vir tudo certo, do jeito que eu quero, graças a Deus... Tomara.

Se por um lado essa postura pode revelar uma resistência ao instituído e uma valorização da escola na sua dimensão da sociabilidade, por outro, no discurso, tende a assumir a responsabilidade por seu suposto fracasso, numa clara legitimação das funções de instruir e socializar da escola. Embora tenhamos de levar em conta o efeito da situação de entrevista na disposição desse jovem a se culpabilizar pelas suas dificuldades escolares, podemos dizer que essa tendência de se auto-imputar a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso escolar é muito comum entre os jovens, como atestam outros autores (SPOSITO, 2005).

Fazia muita bagunça, só queria ficar “matando aula”. A única aula a que eu assistia pode ter certeza que era educação física, porque o resto só ia para atrapalhar ou ficar escutando radinho. Quando eu ia, era para ficar andando pela escola. Agora eu estou vendo o tempo que eu perdi. Se eu não tivesse feito isso, já podia ter formado e ter, quem sabe, um emprego melhor. Agora fico olhando para trás. Mas não adianta olhar para trás, tem que olhar só para frente, né? Agora é recuperar o tempo perdido. E caminhar.

Essa legitimação pode ser atribuída às suas expectativas em relação à escola, que valoriza a aquisição do certificado escolar como forma de ascensão profissional. Podemos dizer que ele se ancora em um discurso social hegemônico em nossa sociedade, que preconiza a educação como capaz de promover a mobilidade social. Essa expectativa quanto ao valor da educação confronta-se com a escola real, que muitas vezes se configura como uma experiência negativa para os jovens pobres. Um

sacrifício considerado, por muitos, excessivo em relação ao que promete como inserção social ou profissional – “até para ser lixeiro tem que ter segundo grau”.

Eu acho que é importante, né? Agora até para ser lixeiro tem que ter segundo ano completo ou mais. Tem que fazer uns cursos também. Sem estudo, mal, mal você vai conseguir um emprego de servente. Se você conseguir uma “peixada”, você arruma um serviço. Se você não arrumar, vai ter que catar papelão, catar latinha. Eu creio e não quero trabalhar com serviço pesado. Eu quero um serviço leve e bom. Por isso tem que estudar. [...] O estudo contribui numa parte, mas tem gente que está formado, advogado, mas está trabalhando em outras coisas. É bom ter o estudo, porque, muitas vezes, aparece emprego que pede estudo. Eu já perdi emprego por causa dos estudos. Aí eu pensei: se eu tivesse o estudo, estava trabalhando.

Além disso, a escolarização aparece na sua percepção como uma forma de não se envolver com o tráfico de drogas, presente na região: “Tem que ter um futuro para não envolver com isso, porque isso aí só dá cadeia e morte, né? O futuro deles está no serviço deles e na escola. Se ele se envolver nesse crime, não vai ter futuro nenhum” (Gabriel).

Assim como Francisco, Gabriel declarou que a sua participação no *Agente Jovem* melhorou a sua relação com a escola, com os professores, com o hábito de estudar. Por outro lado, não mudou a sua relação com os colegas, a dedicação à escola e a frequência escolar.

Eu aprendi que na escola você precisa ter muita comunicação com os outros, com todo mundo. Porque aqui [no *Agente Jovem*] também você tem que ter comunicação. Antes, qualquer coisinha que a pessoa falava comigo, e eu não estava entendendo, eu já ia partindo para a ignorância, dependendo do que ele falasse. Você aprende também a conversar. Quando eu vim para cá, os outros vinham e falavam ignorância comigo, era fácil eu levar para a ignorância, mas aí eu ficava calmo, conversava normal. Tudo tem que ser uma semente. Professor também, ainda mais o professor de Química. Eu não estava levando muito a sério a escola, aí o Graci, o educador, começou a falar com a gente sobre a realidade. Não é só ir para a escola, depois pegar o boletim e está bom. Começou a falar sobre emprego, sobre tudo. Aí valeu para a escola também. Chegou aqui [no *Agente Jovem*], e eu fui ver que também precisava do estudo, porque eles colocam a gente para ler. Às vezes, não é obrigado não, mas pede para fazer um texto, e você tem que ir lá na frente para ler. Igual, lá na escola, a professora pediu para ler em voz alta, eu não li não. Já aqui eu estou aprendendo. Não sei se é medo meu ou por causa da minha leitura, que é muito ruim, e na escola são muitas pessoas. Não é igual aqui. Aqui, se estiver errando, as pessoas vão te ajudar. Na escola, você errando, a única pessoa que vai te

ajudar é o professor, seu amigo, né? Se estiver uma coisinha errada, vai uma pessoa lá para falar que é melhor que você. Conserta, mas debochando da sua cara. Já aqui, não; se você está lendo errado ou você leu errado, você para, volta de novo e lê certo. Depois, o Graci conversa com a gente. Igual eu conversei com ele que minha leitura era muito ruim, aí ele me emprestou um livro. Não sei como será na escola não. Eu não perdi o medo de ler na frente lá na escola, mas eu creio que eu vou ler em voz alta lá sem medo de errar e sem nada.

Percebemos que o educador tende a legitimar o discurso social em torno do valor da educação como passaporte para o mercado de trabalho, reproduzindo o senso comum sobre a relação “educação e empregabilidade”, sem problematizar junto aos jovens as dificuldades e experiências negativas do mesmo com relação a essa esfera. Além disso, as ações no núcleo observado buscavam desenvolver habilidades de leitura como forma de possibilitar melhor desempenho escolar. Nesse sentido, além da transposição da lógica escolar para o interior do projeto, há uma tendência a compensar a escola em suas dificuldades quanto ao desempenho dos alunos. Outro foco de atuação do educador parece dar-se no plano do aconselhamento – “o Graci conversa com a gente”. Dessa forma, a questão não era tratada no plano das experiências coletivas daqueles jovens em suas escolas, mas abordadas de uma perspectiva meramente individual do desempenho escolar.

Mário, 17 anos, assim como Gabriel, trabalha como auxiliar na IAM. Era um jovem alegre, comunicativo, muito participativo nas atividades do *Agente Jovem*. Podemos considerá-lo o exemplo de uma trajetória escolar de sucesso. Aos 17 anos, já havia concluído o segundo grau na idade prevista e pretendia cursar o nível superior.

Eu penso um pouco em Física, mas eu vou decidir o que eu quero mesmo, quando eu estiver fazendo o cursinho. Porque eu não tenho certeza do que eu quero ainda não. Não sei se eu faço Física ou se eu faço Direito, eu penso nessas duas coisas.

No entanto, a sua expectativa de continuar a sua trajetória do ensino médio para o nível superior apresentou alguns obstáculos, sobretudo relacionado à falta de informações sobre como ter acesso ao ensino superior. Para os jovens de setores

empobrecidos, a continuação dos estudos no ensino superior não é uma trajetória natural. É comum interromper os estudos para conseguir um emprego ou para freqüentar cursinhos com o intuito de acumular as condições adequadas para concorrer a uma vaga na universidade.

Eu pensei em sair, formar e continuar, né? Mas não teve [jeito]. Faltava informação, e eu fiquei perdido. [...] Eu não tinha nenhuma rede de informação para me explicar como eu fazia para arrumar um cursinho. Uma vaga não sei no quê... vestibular, esses negócios. Aí eu fui conversando com quem entende, e eles foram me explicando mais. Aí, pelo fato de eu não ter tempo este ano, não deu para mim (*sic*) fazer não. [Foi por] falta de informação mesmo, porque eu estava meio perdido.

Sendo assim, teve que buscar as informações por conta própria e afirmou:

Consegui. Fiquei sabendo onde acontecem os cursos, onde acontecem as provas e as datas. No ano que vem, eu vou começar. [...] Pessoa que eu conheço que estava fazendo [cursinho], eu perguntava como fez: “Nossa, eu fiz cursinho em tal lugar”, “fiz a prova em tal lugar”, “depois eu fui à faculdade...”, “tentei fazer na UFMG. Mas Federal é muito difícil!”, “depois eu tentei na PUC, lá também não tem direito à bolsa”, e eu fui me informando mais. Começando esse ano, aí agora eu vou fazer um cursinho para tentar um vestibular. Só não comecei mesmo foi por falta de informação. Quando eu formei, eu pensei: e agora, o que eu faço? Quando fui ver, o tempo foi passando, e já não dava mais tempo para eu começar o cursinho.

Assim como Francisco e Gabriel, a sua relação com a escola foi construída em torno da expectativa de formar-se e conseguir um emprego, o que mostra a importância do certificado escolar.

Eu acho que eu estudei porque eu queria, tipo assim, sair dessa correria de ficar estudando até o terceiro ano. Eu acho que eu estudei mesmo para poder sair. Porque eu estudava, mas não era assim... era por obrigação. Vontade mesmo de... Nossa! Vou estudar porque eu quero trabalhar num serviço bom, formar-me em alguma coisa. Eu pensava que, para mim, era uma obrigação que eu tinha que fazer. Eu tinha feito um contrato comigo que eu tinha que estudar. [...] Se a gente nascesse sabendo, já com tudo garantido, aí a gente não precisava estudar não. Mas, nos dias de hoje, quem não tem estudo não vai longe, por isso eu prefiro estudar. Eu vi que eu tinha que estudar e estudei mesmo. [...] Eu via sempre nos intervalos do jornal falando: procuram-se vagas de empregos, não sei o quê. Escolaridade tal. Aí eu via que não tinha nenhuma que não pedia estudo. Quem não tiver estudo vai sobrar, porque são poucos empregos que

pegam gente que não estuda, que não estudou. Estudar para pelo menos ter algum emprego garantido.

Embora reconhecesse a importância da escola, não deixou de criticar o seu funcionamento, mostrando que a “condescendência pedagógica” (TENTI-FANFANI, 2007), quando levada ao extremo, é vista com ressalvas pelos próprios jovens. Principalmente entre os jovens que se identificam com a escola ou que atribuem um valor estratégico à educação, a licenciosidade ou má organização da escola é vista como algo muito negativo. Como atestam outras pesquisas, os jovens tendem a reprovar os colegas indisciplinados ou os professores excessivamente benevolentes (CORTI, FREITAS e SPOSITO, 2001).

Antes, na escola não entrava de boné, não entrava de bermuda. Sem camisa da escola, não entrava. Agora, não, você pode ir a mesma coisa como se estivesse saindo para um lugar. Você vai para a escola como se você estivesse saindo para um lugar e entra lá! Lá não tem regra nenhuma mais não. Antes, se o diretor pegasse aluno fora de sala, dava suspensão, e entrava só com a mãe. Agora, não, eles vêem os alunos “matando aula” e não falam nada. Eu acho que a escola tem que ter mais regras, porque, aí, os próprios... as próprias pessoas que têm o poder lá na escola estão incentivando os alunos a não estudar, a não fazer nada. Não impondo regras na escola, os alunos fazem o que querem.

Quanto ao *Agente Jovem*, Mário declarou que ele contribuiu, indiretamente, na escola, sobretudo na dedicação à escola e no hábito de estudar, revelando que o Programa pode favorecer o acesso de jovens pobres aos códigos escolares.

Eu acho que incentiva, porque tem muitos assuntos aqui que abalam... que abalam na escola. Fala que a pessoa que não estuda não vai ter uma boa formação, vai ser difícil arrumar um emprego. Aí, quando a pessoa está aqui, no *Agente Jovem*, ela pensa: “Nossa! Vou parar de badernar na escola, eu vou arrumar um jeito de estudar.”. O *Agente Jovem* ajuda nisso. Igual o que está fazendo a reciclagem do lixo, a pessoa está fazendo, aí a pessoa começa a jogar lixo, já pensa: “Nossa, eu estou fazendo o negócio do lixo e eu vou ficar jogando... dando vexame jogar ‘trem’ no chão.”. As coisas que mudam são isso. A convivência uma com a outra.

Além da constatação da presença do discurso da legitimação da educação como instrumento de ascensão social e da intervenção no âmbito comportamental presentes em depoimentos anteriores, esse jovem chama-nos a atenção para outro efeito indireto

da participação no Programa que se dá pelas habilidades desenvolvidas na convivência com outros jovens. Caber ressaltar que tanto Mário quanto Gabriel trabalham na IAM, e, em parte, esses discursos pró-escola e pró-Agente Jovem podem estar associados a um discurso institucional.

Se por um lado Clarice, Francisco, Gabriel e Mário eram exemplos, ainda que nuances, de adesão ao sistema escolar e de trajetórias em que prevalecia o acesso e a permanência na escola, Pablo era o exemplo de uma trajetória interrompida.

Pablo era um jovem tímido, de pouca conversa, que ficava isolado dos demais jovens do *Agente Jovem*. Apenas interagia com mais facilidade nas oficinas de esporte, em que demonstrava a sua paixão pelo futebol. Parou de estudar há quatro anos, segundo ele: “por causa daquele ‘negócio’ de guerra mesmo, eu não podia passar lá em baixo. Aí eu fui e parei de ir na escola. Não estava dando para estudar em outra escola também não. Os ‘cara’ está tudo ali fora, atrapalha a gente estudar também. Aí eu parei de ir” (*sic*).

Embora a sua prioridade seja o trabalho, reconhecia o peso da ausência de um diploma: “A escola me faz falta. Muita não, mas faz. Porque agora eu não animo estudar não. Agora eu quero arrumar um serviço. (...) O estudo é mais importante para você ter uma profissão melhor, mas eu quero mesmo é trabalhar”.

Novamente, a “guerra” do tráfico de drogas parece surgir aqui como uma boa justificativa para o abandono escolar, que parece mais ancorado na desmotivação para estudar. A principal motivação para Pablo é trabalhar, uma vez que a escola “não faz muita falta”.

Pablo é um exemplo de que o critério de ter 75% da frequência na escola para participar do Programa não é respeitado, pois permanecia no núcleo, mesmo após esse abandono. Por outro lado, reforçava o papel do *Agente Jovem* como espaço de sociabilidade e de ocupar o tempo livre desses jovens para o qual a escola não adquire um sentido muito positivo.

Para mim (*sic*) não ficar à toa na rua. Eu ficava andando para cima e para baixo, aí eu vim aqui e pedi ao Graci para me colocar. Coloquei meu nome ali e esperei até sair minha vaga. (...) O *Agente Jovem* é bom, né? Eu estou aprendendo um bocado de atividades, aprendendo a ler. Fazer cursos. Estou fazendo o de padaria, já fiz percussão. Ele tira a gente das ruas, longe das drogas.

Percebemos que as trajetórias não lineares desses jovens foram constituindo-se de acordo com as estratégias que cada um estabelecia com o sistema escolar e com as relações sociais do seu entorno.

Assim, como discute Zago (2000), a relação com a escola vai delineando-se mais sob formas heterogêneas do que pela unidade de práticas e significados. Nesse sentido, “a escolaridade não obedece ao tempo ‘normal’ de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo do possível” (*Id*, p. 25).

Apesar dos inúmeros discursos que os jovens mantinham favoráveis à educação escolar, esses discursos não eram sinônimos de longevidade escolar. Isso porque os jovens possuíam uma percepção muito clara dos limites impostos pelas suas condições objetivas e dos recursos que lhe são oferecidos por essa educação escolar.

A relação com a escola era ambígua e contraditória, marcada por uma visão positiva e, ao mesmo tempo, crítica. Os discursos favoráveis giravam em torno do significado da escola como agente de socialização e da valorização dos certificados escolares como forma de ascensão social:

Eu quero estudar, formar, quero trabalhar, juntar dinheiro, se puder fazer uma faculdade, fazer. Quero ter um futuro melhor. Não quero ter o mesmo futuro dos meus irmãos. Todos pararam na sétima série. Eu quero, quando ficar mais velha, ter uma aposentadoria. Eu quero ser alguém na vida. E eu vejo, vão estagiários que estudaram na EMUVE. Tem gente que fala: “Pobre não tem futuro!”. Tem sim, é só querer! (Virgínia, 17 anos)

Todavia, essa relação é marcada por uma tensão, marcada pela crítica ao seu modo de funcionamento (NOGUEIRA, 1991): crítica à permissividade excessiva das práticas pedagógicas, ou seja, à ausência de regras claras e de limites, à superficialidade com que os conteúdos são tratados, ao afrouxamento das relações hierárquicas, sobretudo entre professores e alunos.

Todos esses aspectos mostram que “a relação com o universo escolar não é destituída de ambigüidades: de um lado não ignoram o peso social do certificado escolar, de outro, e não raro, adotam práticas antagônicas às normas escolares” (ZAGO, 2000, p. 32).

Assim, percebemos que os comportamentos escolares adotados pelos jovens não se reduzem às influências do ambiente doméstico ou das relações que eles estabelecem com outras instâncias de socialização, como a Vila e a IAM, mas trata-se da confluência de experiências extra-escolares e escolares, reforçando que a experiência escolar é uma atividade, um trabalho pelo qual os sujeitos vão construindo a sua própria identidade de ser jovem e de ser aluno.

4.4 IMPACTOS DO AGENTE JOVEM NA FREQUÊNCIA ESCOLAR

Se por um lado pudemos constatar, como vimos no item anterior, a contribuição do *Agente Jovem*, ainda que de forma precária e limitada ao desenvolvimento de posturas e habilidades básicas que favorecem a relação com a escola, por outro lado o impacto na frequência escolar é praticamente nulo.

Não obstante, há diferenças entre o que seja impacto na frequência escolar e, portanto, na permanência na escola e o que seja impacto na matrícula escolar, isto é, a garantia do acesso desses jovens ao sistema escolar.

Como vimos, declararam que estavam matriculados na escola 90,5% dos jovens, o que mostra que o Programa incentiva o engajamento do jovem no sistema escolar, ou seja, garante o seu acesso.

Esse dado reforça conclusões como a do estudo de Inácio, Fahel e Estrella (2007), que, ao analisarem o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), constataram um forte impacto da condicionalidade de frequência escolar sobre a matrícula entre aqueles que não freqüentavam a escola num grupo de 10 a 15 anos (um aumento de 40%) e nas famílias pobres (60%).

Além disso, no que tange à trajetória escolar, os beneficiários matriculados nas primeiras quatro séries do ensino fundamental apresentavam, na média, uma idade mais elevada do que os não beneficiários, indicando a inclusão daqueles em atraso escolar.

Estudos como esse reforçam como programas de transferência de renda, que supõem a inclusão e a retenção da população em idade escolar, apresentam impactos significativos na inclusão desse público na escola.

No entanto, como as trajetórias escolares são atravessadas por diversas dimensões e variáveis, o impacto desses programas diminui quando se trata de analisar a permanência escolar. No caso do *Agente Jovem*, alguns fatores levam-nos a essa conclusão.

Primeiro, se compararmos o número de faltas dos jovens do Programa em relação à média de faltas da turma em que estudam (2ºA e 2ºB), observamos que a maioria apresenta um número de faltas superior à média da turma, conforme observamos na Tabela 3.

TABELA 3

Nº de faltas dos jovens do *Agente Jovem* em comparação à média de falta da turma.

Jovens	Nº de faltas/mês	Média de faltas da turma/mês
Clarice	4	2,8
Marília	5	2,8
Francisco	2	3,3
Gabriel	5	3,3
Helena	9	3,3

Fonte: PBH/ Sistema de Gestão Acadêmica. Ref: novembro/2007

Isso significa que a frequência à escola não está diretamente relacionada à contrapartida por participarem do *Programa Agente Jovem*, pois, caso contrário, seriam esses jovens os que menos faltariam.

Esse comportamento pode estar relacionado a outros fatores, como a própria rotatividade dos jovens no *Agente Jovem* e a desarticulação entre as ações do Programa e as da escola, que fazem com que não seja criado um *habitus* em relação à frequência escolar.

Por outro lado a idéia de que a frequência é uma contrapartida para a progressão para os novos ciclos escolares fez com que se tornasse um motivo de freqüente negociação e de avaliação estratégica.

Tem um “trem” engraçado aqui na escola, no turno da manhã, específico do turno da manhã. Eles entram no primeiro ano razoavelmente empenhados em fazer as coisas, aprender tudo. Na medida em que o ano vai passando, eles vão piorando, vão ficando bagunceiros, vão começando a não querer fazer as coisas, vão ficando indisciplinados em termos de seguir horários, de querer entrar e sair da sala a todo momento. No segundo ano, isso já está mais acentuado. No terceiro ano... é um inferno dar aula para o terceiro ano. Eles acham que, desde o primeiro dia, estão em um ano de férias. Só querem saber de discutir qual vai ser a blusa da formatura, o que vai acontecer na formatura, a festa. [Tudo] vira um auê! (Simone, professora de História)

A preocupação com a freqüência é um dos fatores que mais nos chamou a atenção durante a nossa observação. Ela constitui-se no único critério de reprovação do aluno no modelo da escola plural, pois, em termos de desempenho escolar, com a progressão parcial⁷¹, o aluno pode ir para outra turma e ficar em dependência de três matérias.

A intenção é que, durante a dependência, o aluno seja acompanhado pela figura do professor recuperador, mas, como na prática o aluno não pode ser reprovado na dependência, muitos professores optam por “passá-los” de uma vez.

Além disso, não se pode desconsiderar que a freqüência é uma das contrapartidas impostas pelo Programa Bolsa Família. Como grande parte dos alunos é beneficiária desse programa ou do Bolsa Escola Municipal, ter freqüência é uma condição para o recebimento dessa bolsa, o que é apurado mensalmente pelos Programas.

Assim, a freqüência torna-se a grande moeda de negociação na dinâmica escolar. Ela é utilizada por professores como forma de punir o aluno se não fizer a atividade - “se não copiar, dou falta!” -, como forma de premiação - “ao terminarem essas atividades, estarão liberados, essa aula vale duas presenças”-, ou como forma de manter o aluno na sala de aula, utilizando a estratégia de preencher a lista de presença apenas ao final da aula.

Da mesma forma, por meio dela os jovens administram o seu tempo escolar, avaliam se vale ou não a pena assistir à aula ou fazer os exercícios. Daí o fato de eles ficarem o tempo todos preocupados com a freqüência, interpelando os professores

⁷¹ A progressão parcial admite que o aluno que não tenha obtido êxito em até três disciplinas, mas que tenha sido freqüente, seja promovido dentro de um mesmo nível ou modalidade de educação e ensino para a série seguinte, podendo cursar, concomitantemente ou não, a critério da escola e conforme a sua disponibilidade, as disciplinas em que não obteve êxito no período letivo anterior.

durante a aula sobre em que momento a chamada será realizada. Após ela ser feita, imediatamente os jovens saem da sala.

Presença é importante. Tem umas pessoas lá... todo mundo está interessado na presença. Tem uns que nem ligam para a presença, estão ali porque gostam de ir à escola, eu não sei por quê. Não vão para ganhar presença, não vão para estudar, eles gostam só de ir a escola mesmo. Encontrar com os colegas, com os amigos. [...] Eu vou lá para estudar um pouco (não gosto muito de estudar), ganhar presença e encontrar com os amigos, (Gabriel, 17 anos)

Esse depoimento reforça o quanto a experiência escolar é construída por seus atores numa confluência da tensão entre ser jovem e ser aluno. Nesse sentido, o jovem constrói estratégias para administrar a sua presença escola, muitas vezes, desenvolvendo uma experiência escolar paralela: estar na escola, cumprindo as exigências do Programa para receber a bolsa e do Sistema de Ensino para obter a sua certificação, e, ao mesmo tempo, construir estratégias de fuga das tarefas escolares entediantes, da rotina pesada da sala de aula e dos conteúdos sem significados.

4.5 A ESCOLA E O PROGRAMA: DISTANTES E TÃO PRÓXIMOS...

Analisar a experiência escolar desses jovens corresponde a descrever uma parte significativa de seu cotidiano.

Para eles, é como se houvesse uma naturalização do ambiente escolar e do núcleo, que fazem parte da sua vida, ocupam uma boa parte do seu tempo livre e imbricam-se na construção da sua percepção sobre ser jovem pobre. Por outro lado, em termos institucionais, esses *pedaços* não estabelecem nenhuma relação entre si.

As simetrias que aparecem entre eles advêm de um predomínio de uma forma de socialização, denominada de forma escolar (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001), a qual ultrapassa os muros da escola e estrutura o cotidiano dos jovens no Programa.

Percebemos no *Agente Jovem* uma organização do seu tempo em prol do aprendizado de determinados valores conforme regras que são constitutivas da ordem escolar (disciplina, ordem, silêncio, exercícios, hierarquia, bom comportamento) as

quais organizam racionalmente o tempo e o espaço de socialização desses jovens no interior do Programa e os transformam em algo naturalizado. Nesse sentido, o *Agente Jovem* não se constitui em um espaço de reflexão sobre a escola real, seus limites e potencialidades, suas possibilidades em termos de projetos futuros.

Surpreendeu-nos identificar na escola um jogo de forças entre essa forma escolar e as sociabilidades juvenis ali presentes (nas formas de vestir-se, no uso de novas tecnologias – celular, MP3 -, na ampliação do tempo de recreio e dos intervalos, na relação horizontal com os professores), as quais favoreciam, nesse espaço, que os atores construíssem diversas estratégias de negociação, como, por exemplo, o cumprimento da frequência.

Nesse sentido, algumas formas de sociabilidade juvenil são incorporadas pela escola - a exemplo, a não-obrigatoriedade do uniforme, do fomento a projetos culturais, da liberação das quadras nos intervalos -, mas de maneira ainda insuficiente para favorecer que essa forma escolar entre em sintonia com as especificidades juvenis, conforme ilustra o depoimento de Cecília, 17 anos:

[...] quando não quer estudar, você fica do lado de fora. Quando não dá vontade [de estudar], você fica sentado lá na quadra. Aí vai acostumando, vai “matando”, vai “matando”, até “tomar bomba”. [...] Mesmo porque o tempo do recreio é curto mesmo. No recreio nós não terminamos o assunto, aí continua no horário todo... “não, o papo está bom”, aí começa. [...] Tem uns professores que são chatos demais. Eu não me dou bem com a professora de Geografia, por isso não assisto à aula dela.

Percebemos que ainda persiste uma forma tradicional de ensino sob uma roupagem nova, assentada num discurso de que considera as especificidades desses sujeitos, mas que ainda são caracterizados por alunos.

Se por um lado esse ambiente possibilitava a incorporação de algumas manifestações da sociabilidade juvenil, levando-nos à constatação de um novo modelo escolar, por outro persistia a forma escolar no que ela tem de fundamental: “a relação pedagógica não é mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais” (VICENTE, LAHIRE e THIN, 2001).

Os projetos promovidos pela escola, na prática, são postos à margem do currículo obrigatório, restrito ao ambiente da sala de aula. Além disso, projetos como o *Agente Jovem* permanecem marginais ao ambiente escolar.

Isso retrata que o fato de a escola se abrir a algumas formas ou elementos da sociabilidade juvenil não acarreta mudanças na forma escolar, em virtude de esses próprios elementos, muitas vezes, já se terem convergido a essa forma escolar (VICENTE, LAHIRE e THIN, 2001).

Por outro lado, no *Agente Jovem* percebemos o reflexo de uma execução baseada em princípios *proselitistas* (ROSEMBERG, 1996), cujo objetivo é inculcar valores e normas (“vocês têm que...”) sem deixar espaços para a participação autônoma dos jovens para a ampliação das experiências culturais e de lazer e, sobretudo, sem criar novos canais de diálogo sobre o universo escolar que possam indicar alternativas a esses jovens. A exemplo, o teor das oficinas temáticas cujos momentos giravam em torno do controle da participação dos jovens nas oficinas anteriores (se participaram dos cursos, das oficinas de esporte) e de uma forma transmissiva de abordar temas relacionados ao cotidiano deles.

No que compete à participação dos jovens na escola, não percebemos nenhuma diferença de atuação em relação aos demais. Nos dois espaços, eles eram pouco participativos, autônomos e propositivos. Talvez essa postura estivesse relacionada com a própria lógica das duas instituições (rotinas, práticas pedagógicas, relação com os professores e educadores, condições de trabalho), que não favorecia a sua autonomia.

Por outro lado, essa autonomia foi construída pelos próprios jovens, mesmo que de uma forma reativa, por meio da sua experiência escolar, em que, mediante a tensão entre a sua condição juvenil e a condição estudantil, negociavam novas formas de se relacionarem com o instituído, valendo-se de estratégias que fazem com que se apropriem do espaço escolar, atribuindo-lhe sentidos e significados, ao mesmo tempo em que sofriam a influência desse sistema (ABRANTES, 2003).

Devemos lembrar que tanto a escola quanto o Programa se encontram limitados pelo contexto das políticas sociais no Brasil, que lhes reserva um lugar secundário no conjunto geral das políticas públicas. Dessa forma, a escola e os projetos sociais como

o *Agente Jovem* bem como seus gestores e educadores andam de mãos dadas, muitas vezes construindo alternativas paliativas e desesperadas que ultrapassam as suas capacidades e ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Partiu-se o espelho mágico em que revia idêntico, e em cada fragmento fatídico vejo só um bocado de mim – um bocado de ti em mim!...” Fernando Pessoa

Mais que conclusões, estas considerações pretendem ser reflexões sobre o processo da investigação, seu objeto e as interrogações decorrentes desta pesquisa.

Nosso objetivo foi investigar se a participação em programas sociais de transferência de renda interfere, ou não, na trajetória escolar de jovens pobres, levando-se em consideração dois aspectos: a vivência da condição juvenil e a construção da experiência escolar desses jovens. Essa questão mostrou-se vital em um contexto em que os programas sociais com transferência de renda instauram como contrapartida a frequência compulsória à escola e conferem à elevação da escolarização de crianças, adolescentes e jovens pobres um lugar central na agenda das políticas sociais brasileiras.

Essas transferências condicionadas surgem nos anos 90, não obstante as críticas voltadas a esse modelo associadas às propostas dos partidos social-democratas europeus de implantação de um Estado de Bem-Estar Ativo, no qual a redução dos riscos sociais se dará mediante a educação e a capacitação, como formas de transformar as condições de vida da população empobrecida e a sua situação de meros receptores passivos dos benefícios sociais em “pessoas independentes, ativas, co-produtoras da sua própria proteção social” (DRAIBE, 2007, p. 31).

Devido à natureza do objeto da pesquisa, realizamos um *estudo de caso* em um núcleo do *Programa Agente Jovem*, que favoreceu uma maior proximidade entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. As interações construídas entre nós e os jovens colocaram-nos o desafio de perceber que era necessário romper com os possíveis “enquadramentos abstratos” que o conceito de condição juvenil nos poderia trazer, tendo em vista que não são homólogos os códigos do investigador e dos atores sociais. Enquanto nós pesquisadores falamos do interior de um discurso

dominantemente teórico e abstrato, os atores sociais falam-nos de um discurso constituído no saber-fazer cotidiano.

Assim, se num primeiro momento houve uma tendência a “enquadrar” os discursos e comportamentos dos jovens nos conceitos adotados por nós, aos poucos fomos desvendando o que significava, por exemplo, o estranhamento dos jovens diante da pergunta “como você se sente em ser jovem?”. A vivência da condição juvenil é uma experiência ainda não tão bem definida pelos jovens, por ser ambígua e contraditória: já não se é criança, mas também não se é adulto. Ao mesmo tempo, sentiam um saudosismo em relação à infância e uma enorme expectativa em relação ao futuro. Valorizavam essa fase de descobertas, de experimentações e de sociabilidade, ao mesmo tempo em que se queixavam por não estarem inseridos no mercado de trabalho.

Percebemos que a dimensão do trabalho era carregada de um forte valor simbólico, por meio da expectativa de que não só ocupassem um outro lugar na divisão do trabalho familiar, por meio da autonomia financeira em relação aos pais e da possibilidade de contribuir com essa família, como também pudessem ter acesso a outras dimensões fundamentais da condição juvenil: consumo, lazer e autonomia em relação à própria escolarização. Continuar ou não os estudos deixa de ser algo compulsório. Os jovens deixam de almejar as recompensas futuras promovidas pela escolarização para se concentrar na concretude do presente. Nesse aspecto, a experimentação e a reversibilidade das escolhas aparecem como fatores importantes para compreender a relação dos jovens com essas dimensões (SPOSITO, 2005).

O trabalho é, para esses jovens, uma forma de “fazer-se jovem”, ou, como afirma Sposito (2005): “o trabalho também faz a juventude”. Apesar disso, incorporar essa dimensão nas suas ações ainda se constitui num desafio para as políticas de juventude. No caso do *Agente Jovem*, a questão do trabalho não é uma diretriz do Programa, tendo em vista que seus principais objetivos são a inserção e a permanência do jovem na escola. Nesse sentido, a preocupação com o ingresso dos jovens no mercado de trabalho é postergada em troca de se ascender a melhores níveis de escolarização.

No caso do núcleo que acompanhamos, a instituição encaminhava os jovens do Programa para os cursos que eram oferecidos por ela à comunidade, como o de

padaria e de artesanato, no intuito de capacitá-los para uma possível geração de trabalho e renda. No entanto, essa questão não era incorporada pelo Programa nas suas outras dimensões (concepção, diretrizes, oficinas temáticas), restringindo-se a esses momentos estanques entre si.

A escola ocupa um lugar de referência no cotidiano deles, por se constituir num “campo neutro” onde os diferentes “pedaços” daquela comunidade convivem. A insuficiência de equipamentos culturais e de lazer na comunidade e as zonas de conflito estabelecidas pelo tráfico de drogas favoreciam que essa instituição seja considerada um espaço de sociabilidade, de proteção e de lazer para a maioria dos jovens.

Contudo, a experiência escolar de cada um era diversificada. Mostramos que há trajetórias consideradas de sucesso e outras de interrupção, retornos e abandonos. Em sua maioria, os jovens estabeleciam uma relação instrumental com o conhecimento escolar. Havia uma adesão sem participação efetiva, feita por meio do discurso unânime pró-escola, como este de Francisco, 17 anos: “[A escola] é uma coisa que é importante, que você precisa para ser alguém na vida, senão não tem nada!”.

Esse discurso pró-escola revelou uma contradição entre os jovens. Se por um lado eles reconheciam a importância da escola para o seu futuro com um meio para se obterem os certificados escolares que poderiam favorecer a sua entrada no mercado de trabalho, por outro lado o cotidiano escolar muitas vezes enfadonho, tenso e desorganizado contribuía para a adoção de estratégias de “menor esforço”, tendo em vista que os jovens sabiam, por meio de suas experiências, que, mesmo sendo importante, essa certificação obtida não garantia a mobilidade social.

Ao mesmo tempo, estratégias são construídas para se relacionar com o instituído, mediando a tensão existente entre a sua condição juvenil e a condição de aluno. Nesse aspecto, “copiar a matéria”, “fazer os exercícios”, “receber o visto no caderno”, “estar na sala de aula”, “responder à chamada” transformam-se em ações calculadas que permitem que se cumpram as condições mínimas para se evitar a reprovação e obter o certificado escolar, ainda que esse certificado não seja o mais valorizado no mercado de títulos, conforme relata Clarice, 17 anos: “Eu penso muito em ir para a faculdade, mas às vezes vejo dificuldade, pelo meu ensino não ser assim... tão

de qualidade para uma faculdade e tal. Mas eu vou buscando aprender mais e mais, para quem sabe, né? Se Deus quiser, eu vou”.

Foi comum perceber entre os jovens um discurso da escolarização como um valor, uma promessa para o futuro, mas, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma escolarização deficitária, sem, contudo, fazerem críticas contundentes à qualidade dela. Havia uma tendência de os jovens incorporarem o discurso de que são eles os responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seu aprendizado, constituindo-se em um problema de natureza pessoal, muito mais decorrente do seu próprio esforço do que derivado das condições desiguais em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem (SPOSITO, 2005).

Assim, configurou-se uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e, ao mesmo tempo, uma ausência de sentido sobre o que lhe é oferecido como meio - por isso, o sentimento dos jovens de “ficar livre logo”, como expressou Mário, 17 anos, quando interrogado sobre qual o sentimento depois de formado: “Nossa! Um alívio”.

Percebemos que, se por um lado a escola se vê diante do cumprimento de metas educacionais, por meio da garantia do acesso e permanência dos jovens na escola, por outro os jovens vêem o seu direito à educação negado, não apenas em relação à falta de aquisição dos conhecimentos sistematizados, mas na própria aquisição de valores que favoreçam os seus processos decisórios e a sua interação na nossa sociedade letrada, informacional e de consumo. Isso se reflete na falta de perspectivas e projetos de vida quando saem do ensino médio.

Já a experiência no *Agente Jovem* revelou-se, em alguns aspectos, uma experiência similar à da escolarização, marcada pela reprodução de uma forma escolar (VICENTE, LAHIRE e THIN, 2001), ainda que de uma maneira precária, nas atividades, na organização do tempo e espaço do Programa e na postura do educador.

Nesse contexto, não havia, por parte dos jovens, grandes expectativas em relação à experiência no *Agente Jovem*, pois pareciam considerar que o que lhes era ofertado não era totalmente ruim. Ao mesmo tempo, esse baixo nível de aspiração em relação à oferta dos programas sociais poderia estar associada ao fato de que desde a infância eles vivenciaram essa forma escolar em outros programas oferecidos pela

própria instituição. Como vimos, a maioria dos jovens era apadrinhada pelo Fundo Cristão ou beneficiária do Programa Bolsa Família, o que os aproximava da idéia de jovens de projeto (NOVAES, 2003). Essas experiências, aliadas à experiência escolar, não lhes ofereciam elementos comparativos para que propusessem alternativas ao que lhes era ofertado.

A preocupação em ocupar o tempo livre dos jovens, presente nas ações voltadas para a juventude, era incorporada pelos próprios jovens que valorizavam a sua participação no *Agente Jovem* como forma de ocupar o seu tempo, pois, caso contrário, estariam “à toa”, “na rua” ou “assistindo à televisão”, como afirmou Carlos, 17 anos, ao descrever a sua rotina: “Eu ocupo o meu tempo vindo para o *Agente Jovem* e, ainda, indo à escola”.

Isso indica a necessidade de compreender melhor os usos e significados do tempo para os jovens pobres. Muitas vezes, dada as condições de vida em que estão inseridos, a experiência cotidiana desses jovens é a de um tempo vazio de sentido, em que não podem fazer uso das potencialidades presentes nessa fase da vida em termos de experimentações e aprendizados. Em geral, os programas buscam ocupar o cotidiano dos jovens sem proporcionar experiências que permitam refletir sobre o presente e vislumbrar perspectivas futuras de vida.

Ao mesmo tempo, os jovens salientaram a importância das habilidades desenvolvidas no *Agente Jovem*, como a capacidade de comunicar-se e de expressar-se em público, as quais modificavam a sua postura na escola. Por outro lado, a sociabilidade tão valorizada por eles na vivência de sua condição juvenil, que poderia ampliar o desenvolvimento dessas habilidades, não era uma dimensão valorizada pelo Programa.

Percebemos que o fato de o *Agente Jovem* exigir como contrapartida a freqüência à escola favorecia a matrícula dos jovens na escola, haja vista que a maioria deles estava matriculada no início da pesquisa. No entanto, a freqüência à escola estava relacionada a outros fatores, sobretudo à própria experiência que esses jovens construía no cotidiano escolar.

Dentre esses fatores, podemos destacar a forma de adesão. Uma adesão sem muito esforço, favorecida pela idéia de que a progressão horizontal exigia apenas que o

aluno estivesse presente na sala de aula e respondesse à chamada. Mesmo assim, havia jovens que não se mantiveram freqüentes. Dois aspectos chamaram-nos a atenção: o primeiro era a forte vivência da escola como espaço de encontro e interação entre os jovens, o que favorecia a permanência em outros ambientes, como as quadras, o pátio e a biblioteca (especificamente no computador), em oposição ao lugar sem sentido que era a sala de aula. Podemos perceber isso em alguns depoimentos dos jovens que manifestavam o quanto a sala de aula era um lugar onde não viam sentido no que estava sendo ensinado, onde “os professores eram chatos”, e não havia espaço para viver outras formas de sociabilidade juvenil que não fosse na dimensão de aluno.

Outros fatores que influenciaram a freqüência escolar foram aqueles inerentes à vivência da condição juvenil naquela comunidade, como a relação com o tráfico de drogas e a necessidade de cuidar de irmãos menores ou de começar a trabalhar. Tais fatores revelam que as trajetórias escolares não são lineares, podendo ser interrompidas ou retomadas de acordo com as escolhas que os atores vão fazendo de acordo com a sua experiência social.

Um fator que merecia ser mais bem investigado, mas não se constituiu em objeto de nosso estudo, é a relação “juventude, família, programas de transferência de rendas e trajetória escolar”. Autores como Nogueira (1991) já constataram as diferentes estratégias que as classes sociais constroem em relação à escolarização de seus filhos, tendo em vista o capital educacional de cada uma. Caberia revelar, ainda, como a experiência escolar dos jovens é construída na relação com o universo familiar quando há programas sociais que têm como foco a transferência de recursos diretamente aos pais.

Além disso, carece ser analisado o desafio que é colocado a essa escola multifuncional que vive o dilema entre ser uma instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado e pela certificação deste, ao mesmo tempo em que se vê transformada numa “agência de desenvolvimento integral à infância” (TENTI-FANFANI, 2007).

Nesse último aspecto, a escola via-se enveredada numa gama de projetos pedagógicos, que tentavam estabelecer diálogo com as expressões juvenis, com a

comunidade e com a situação de pobreza em que viviam esses jovens, mas que não se relacionavam com o que era oferecido na sala de aula, na interação entre professores e alunos, constituindo-se, pois, num apêndice sem nenhum impacto no currículo escolar, que se mantinha preso às formas tradicionais de ensino e avaliação. Como afirma Dayrell (2006), a presença desses projetos reforçava uma concepção hegemônica da escola como apanágio para todos os males, diluindo a sua especificidade.

Por fim, nossa pesquisa constatou que, de fato, os impactos do *Agente Jovem* quanto à escolarização de jovens pobres estava relacionada à aquisição de habilidades individuais que favoreciam a postura dos jovens na escola. Todavia, a trajetória escolar de cada um não dependia exclusivamente dessas habilidades, mas era definida de acordo com as estratégias e experimentações que esses jovens foram construindo ao longo de sua vida social e escolar. Assim, parece haver na experiência pesquisada uma concepção de promover a educabilidade dos jovens, considerada como habilidades e disposições pessoais, sem que se problematizasse o contexto e as condições efetivas das escolas em que estudavam.

A pesquisa revelou a importância do Programa como referência para os jovens que estavam fora da escola. Apesar de seu baixo valor, a bolsa concedida favorecia uma experiência no exercício da autonomia aos jovens. Além disso, tratava-se de um espaço valorizado pelos jovens que, no contexto social em que viviam, contavam com poucas possibilidades de lazer e de encontro com outros jovens. Assim, o Programa revelou algumas potencialidades como embrião para se consolidarem as políticas de juventude no Brasil.

No entanto, não podemos deixar de destacar que aprendemos que a frequência escolar não é algo estanque como é tratada pelas políticas de transferência de renda, podendo ser acompanhada apenas por seu controle numérico, mas está relacionada à experiência escolar de cada jovem. Nesse sentido, não se trata apenas de garantir a sua obrigatoriedade, mas que esteja atrelada a uma nova forma de se pensar a dinâmica escolar, a partir da condição juvenil desses jovens pobres, que favoreça a sua participação nesse universo e crie instrumentos capazes de mediar a tensão entre ser jovem e ser aluno ali presente. Isso indica a necessidade de se discutir uma nova concepção de universalização da educação e de permanência dos jovens pobres na

escola que leve em consideração as suas demandas e necessidades, para além da mera ampliação das estatísticas oficiais.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, Helena W. e. BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da Juventude Brasileira** – análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Portugal: Celta, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; ILELA, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

APADRINHAR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** – século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, versão eletrônica 3.0.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. **Territorialidade, juventude e suas interfaces com o poder público local**. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Sérgio. Desigualdade, pobreza e participação popular: desafios e constrangimentos. **Pensar BH – Política Social**, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social, Belo Horizonte, n. 3, p. 29-30, maio/jul. 2002.

BARROS, José Márcio P de M. **2 ou 3 questões sobre o olhar**. Belo Horizonte, 1996. 2 f. Mimeografado.

BARROS, Ricardo P; HENRIQUES, Ricardo e MENDONÇA, Rosane. Evolução recente da pobreza e da desigualdade: marcos preliminares para a política social no Brasil. **Cadernos Adenauer 1 – pobreza e política social**, São Paulo, Fundação Konrad Adenauer, 2000.

BECKER, Howard S. Falando sobre a sociedade. In: **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BENEVIDES, Maria Victoria. **A questão social no Brasil – os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais**. Disponível em: www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm. Acesso em: 23 nov. 2007.

BERGO, Renata da Silva. **Reinventando a escola - ideais, práticas e possibilidades de um projeto sócio-educativo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BONAL, Xavier. Reflexões sobre as relações entre educação e pobreza e suas conseqüências para o programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte. **Pensar BH – Política Social**, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Políticas Sociais, Belo Horizonte, n. 15, p. 38-39, abril/jun, 2006.

BOSCHETTI, Ivanete. A relação trabalho-assistência na seguridade social. In: **Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. Brasília: GESST/ UNB, p. 29-70, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado da Assistência Social. **Portaria n. 879, de 3 de dezembro de 2001**. Estabelece normas e diretrizes do projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e do Projeto Centro da Juventude. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano**. Disponível: www.mds.gov.br. Acesso em: 04 de julho de 2008.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Projovem Adolescente – Serviço Sócio Educativo**. Brasília, 2008.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 47, p. 155-176, mar. 1997.

_____. **Cidade de muros – crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2000.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, n.1, p. 11-27, maio, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana na escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. e TEIXEIRA, Rita Amélia (org) **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, 4ª edição.

_____. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Carmelita e BELFIORE, Mariângela. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, Editora PUC SP, p. 17-50, 2000 a.

_____. As transformações da questão social. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Carmelita e BELFIORE, Mariângela. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, Editora PUC SP, p. 235-266, 2000 b.

CHARLOT, Bernard. A etnografia na escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar, 1992.

COMPANHIA URBANIZADORA DE BELO HORIZONTE – URBEL, **Plano Global da Vila “Heliópolis”** – Concepção e metodologia da intervenção estrutural/diagnóstico integrado. Belo Horizonte, 1997. Não publicado.

CORTI, Ana Paula. FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

CORTI, Ana Paula. No Labirinto do Ensino Médio. **Sociologia - especial Juventude Brasileira**, São Paulo, ano I, n. 2, 2007.

COSTA, Suely Gomes. Sociedade salarial: contribuições de Robert Castel e o caso brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, ano XXI, n. 63, p. 5-26, agosto, 2000.

DAYRELL, J. LEÃO, G. REIS, J. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPÓSITO, Marília Pontes (coord.) **Espaços públicos e tempos juvenis** – um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Editora Global, 2007.

DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, Juliana B. **Juventude, pobreza e ações socioeducativas: uma reflexão sobre o programa Agente Jovem**. Relatório de pesquisa, Belo Horizonte, UFMG/FAE, 2005.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Belo Horizonte, 2006. Não publicado.

DAYRELL, Juarez. **A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. **Múltiplos olhares: sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DRAIBE, Sônia e HENRIQUE, Wilmês. Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 6, v. 3, fev, 1998.

DRAIBE, Sônia. Estado de Bem-Estar, desenvolvimento econômico e cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**. São Paulo, ano 3, n. 3, p. 27-33, março, 1998.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, set/dez, 2004.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, set/dez, 2004.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

ESCOLA MUNICIPAL “DA VILA HELIÓPOLIS”. **Escola Municipal da “VILA HELIÓPOLIS”** – “educar-se para viver melhor”. Belo Horizonte, 1977. Mimeografado.

_____. **Projetos**, Belo Horizonte, 2007. Mimeografado.

_____. **Histórico da EMUVE**, Belo Horizonte, 2004. Mimeografado.

SCOREL, Sara. **Vidas ao Léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 251-264, 1999.

EXERCÍCIO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** – século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, versão eletrônica 3.0.

FARIA E FILHO, Luciano Mendes de. Ensino da escrita, escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: _____. **Modos de ler, modos de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso – pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan/abr, 1999.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO: **Atlas do Desenvolvimento Humano** na região metropolitana de Belo Horizonte, 2007.

FUNDO CRISTÃO PARA CRIANÇAS. www.fundocristao.com.br acesso em 08 de fevereiro de 2008.

GONÇALVES, Hebe Signorini. O Estado diante das ONGs. In: **Organizações não governamentais. Solução ou problema**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HOFFMAN, Rodolfo. **Queda da desigualdade da distribuição de renda no Brasil de 1995 a 2005 e delimitação dos relativamente ricos em 2005**. Brasília: IPEA, 2007. Disponível: www.ipea.gov.br. Acesso em: 04 de julho de 2008.

INÁCIO, Magda, FAHEL, Murilo e ESTRELLA, Juliana. Transferindo recursos para os estudantes no Brasil: mais escola e menos trabalho infanto-juvenil? In: FAHEL, Murilo e NEVES, Jorge Alexandre (org). **Gestão e Avaliação de Políticas Sociais no Brasil**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais – 2007**. Disponível em <[www. ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 04 de julho de 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População jovem no Brasil: a dimensão geográfica**. Disponível em <www. ibge.gov.br>. Acesso em: 04 de julho de 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais – acompanhamento e análise**, n. 14, fev 2007, p. 99 a 119. Disponível em <www.ipea.gov.br>. Acesso em 21 de fevereiro de 2008.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil – Estados Unidos, França e Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 18, n. 51, p. 50-85, fevereiro, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 25-59, outubro, 2003.

_____. Programa de garantia de renda mínima – perspectivas brasileiras. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Textos para discussão**. Rio de Janeiro, n. 596, out, 1998.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. **Pedagogia da cidadania tutelada: lapidar corpos e mentes** – Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, vol. 17, n. 2, p. 59-92, 2005.

LUDKE, M. e ANDRE, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, Ana Amélia (org) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

MAGNANI, José Guilherme C. **Festa no Pedaco**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Quando o campo é a cidade – fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme C.; Torres, Lílian de Lucca (Org.). **Na metrópole**: textos de antropologia urbana. São Paulo: Edusp, 1996, p.15-53.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. *In*: BRITO, Sulamita de. **Sociologia da juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. v. 1.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, Mario (org) **La juventud es más que una palabra** – ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. São Paulo: Jorge Zahar Editores, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais – notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 3, 1991, p. 89-111.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. *In*: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs) **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. **Sociologia - especial Juventude Brasileira**, São Paulo, ano I, n. 2, 2007.

OLIVEIRA, Francisco. Da dádiva aos direitos: a dialética da cidadania. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, n. 25, ano 9, jun, 1994.

PAIS, Jose Machado Pais. **Vida Cotidiana** – enigma e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PARADA, Miguel Bazdresch. **Educación y pobreza: una relación conflictiva**. México, 2007. Disponible em: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2007.

PAUGAN, Serge. A abordagem sociológica da exclusão. In: VÉRAS, M. P. **Por uma sociologia da exclusão** – o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. **Juventude e Contemporaneidade**: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, maio/ago./set./dez. 1997.

PEREIRA, Potyara A P. Assistência Social no Brasil contemporâneo: dilemas e perspectivas de uma política social relutante. In: **A Assistência Social na Perspectiva dos direitos**. Brasília: Thersurus, 1996.

_____. A Política Social no contexto da Seguridade Social e do Welfare State: a particularidade da assistência social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 56, mar, 1998.

PIRES, Shirley Jacimar. **Apatia estudantil: resistência à violência simbólica?** 1999. 66f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

POCHMAN, Márcio e AMORIM, Ricardo. **Atlas da exclusão social no Brasil** – os ricos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003, vol 3.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. In: SANTIAGO, Silvio (coord.) *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar S. A, vol 3, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola Integrada – novos tempos, lugares e modos para aprender. **Pensar BH** Política Social, Belo Horizonte, edição 19, out/dez, 2007, p. 8-10.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **3º Ciclo – um olhar sobre a adolescência como tempo de formação**. Caderno n° 5 da Escola Plural. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <www.pbh.gov.br> Acesso em: 23 de janeiro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Release Programa para Jovens**. Belo Horizonte, 2005. Não publicado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS SOCIAIS. **Release Programa Bolsa Família**. Belo Horizonte, 2006. Não publicado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DA COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS. **Glossário BH Cidadania**, 2001.

RACZYNSKI, Dagmar. La crisis de los viejos modelos de protección social en America Latina. Nuevas alternativas para enfrentar la pobreza. In: TOKMAN, V. E. & O'DONEELL, G. (orgs) **Pobreza y desigualdad en America Latina: temas y nuevos desafios**. Buenos Aires: Piados, p. 171-202, 1999.

_____. **Estrategias para combatir la pobreza en America Latina – diagnostico y enseñanzas de política**, 1995. Mimeografado.

RAICHELIS, Raquel. Gestão pública e a questão social na grande cidade. **Lua Nova**, São Paulo, n. 69, p. 13-48, 2006.

REIS, Elisa M. Elites Agrárias, State Building e autoritarismo. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 25, n. 3, p. 331-348, 1982.

REIS, Juliana B. **Juventude e políticas públicas: reflexões sobre o Agente Jovem em Belo Horizonte**. 2005. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RODRIGUES, HILA. Juventude e Políticas Sociais – paradigmas conceituais e representações. **Pensar BH Política Social**, Belo Horizonte, edição 19, p. 12-17, out/dez, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sociedade civil como parceira do Estado na prestação de serviços. In: GONÇALVES, Hebe Signorini. **Organizações não governamentais. Solução ou problema**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, n. 25, ano 9, jun, 1994.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A práxis liberal e a cidadania regulada**. In: Décadas de Espanto e uma Apologia Democrática. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P e TEIXEIRA, Rita Amélia (org) **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho** – um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira de. A trajetória dos programas de transferência de renda e seus desafios atuais: articulação com políticas estruturantes e unificação. **Pensar BH – Política Social**, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Políticas Sociais. Belo Horizonte, n. 15, p. 27-30, abr/jun, 2006.

SPOSATI, Aldaíza. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, vol. 22, n. 66, p. 76-90, 2001.

_____ (org). **Renda mínima e a crise mundial: saída ou agravamento?**
São Paulo: Cortez, 1997.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Juventude e escolarização (1980-1998). **Série Estado do Conhecimento**, n. 7, São Paulo: Ação Educativa, 2000.

_____. Juventude: Crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares: sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

SPOSITO, Marília P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **(Des)encontros entre os jovens e a escola**. São Paulo, 2003a. Mimeografado.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista da USP**, São Paulo, n. 57, 2003 b.

_____. Espaços públicos e tempos juvenis. *In*: SPOSITO, M. P (org) **Espaços públicos e tempos juvenis – um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

SPOSITO, Marília P.; CORROCHANO, Maria C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

SPOSITO, Marília; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 277-575, jul./dez. 2004.

STEIN, Stanley e Bárbara. **A herança colonial da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luis. **(Des)ajuste global e modernização conservadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TELLES, Vera da Silva. A experiência da insegurança: trabalho e família nas classes trabalhadoras urbanas em São Paulo. **Tempo Social**, n. 4 (1-2), São Paulo, USP, p. 53-93, 1992.

_____. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TENTI-FANFANI, Emílio. La educación básica y la “cuestión social” contemporánea – notas para la discusión. **Congreso sobre pedagogía**, Colombia, Universidad Luis Amigó, may de 2000a.

_____. **La escuela y la educación social** – ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina, 2007.

_____. Culturas jovens e cultura escolar. Documento apresentado no Seminário **Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000b.

TOMMASI, Livia. Necessidade, privilégio ou direito? **Sociologia - especial Juventude Brasileira**, São Paulo, ano I, n. 2, p. 7-15, 2007.

UNESCO. **Relatório de Desenvolvimento Juvenil**. Brasília, 2003.

_____. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Aventura sociológica**. São Paulo: Jorge Zahar Editores, 1978.

VICENT, G. LAHIÈRE, B e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun, 2001.

WASELFISZ, Jacobo. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação de impacto do programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro. Brasília: UNESCO, 2003.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência – uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, p. 174-214, jan/jun, 2003.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. IN: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (org) **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO JOVEM DO NÚCLEO HELIÓPOLIS

1. IDENTIFICAÇÃO:

A. Nome do Jovem _____

B. Idade _____

C. Sexo: 1. Masculino 2. Feminino

D. Você possui religião? 1. Sim 2. Não Se sim: qual? _____

E. Você se considera de qual raça? 1 branco 2 pardo 3 amarelo 4 preto 5 não sabe

F. Você trabalha? 1. Sim 2. nunca trabalhou 3. está desempregado

G. Se não trabalha, você tem o desejo de trabalhar? 1. Sim 2. Não

H. Você tem filhos? 1. Sim 2. Não Se sim: quantos? _____

2. ESTRUTURA FAMILIAR:

A. Você mora com a sua família? 1. Sim 2. Não

B. Quem é o chefe da família?

1. mãe

4. avó

2. pai

5. tio

3. avô

6. Não sabe

C. Me fale o nome e a idade de todos os moradores da casa:

Nome	Idade	Parentesco	Estuda (Sim Não)	Se estuda qual série?

D. A sua família recebe algum benefício do Governo (Municipal, Estadual ou Federal)?

1. sim

2. Não

Se sim: Quais _____**E. Você, ou sua família, é apadrinhada pelo Fundo Cristão?** 1. Sim 2. Não 3. Não sabe**F. Qual a renda da família:**

1. até um salário mínimo (até R\$ 380,00)
2. de 1 a 2 salários mínimos (de R\$380 a R\$ 760,00)
3. de 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 760 a R\$ 1140,00)
4. mais de 3 salários mínimos (mais de R\$ 1140,00)

3. TRAJETÓRIA ESCOLAR:**A. Você começou a estudar com quantos anos?** _____**B. Você frequentou a Creche?** 1. Sim 2. Não **Se sim: qual?** _____**C. Você está estudando atualmente?** 1. Sim (responda as questões F até a I) 2. Não (responda apenas as questões D e E)**D. Se não: até que ano da escola você estudou?** _____**E. Qual o motivo de você ter parado de estudar?** _____**F. Se sim: em que série e ano você está?** _____**G. De um modo geral você avalia que é freqüente na escola?:**

1. sempre 2. às vezes 3. raramente 4. quase nunca

H. De um modo geral você avalia que gosta de ir à escola?:

1. gosta muito 2. gosta pouco 3. não gosta

I. O que mais lhe atrai na escola?

1. os professores 2. as aulas 3. o recreio 4. o esporte 5. o encontro com os amigos 6. outros motivos

J. Após a sua entrada no Programa Agente Jovem você avalia que:

	Melhorou	Não mudou nada	Piorou
O convívio entre as pessoas da casa			
O convívio com as pessoas da comunidade			
A sua relação com a escola			
A sua dedicação à escola			
A sua freqüência à escola			
A compra de alimentos			
A compra de material escolar			
A compra de roupas, calçado, acessórios, cds, celular, mp3 etc.			

Responsável pelo preenchimento: _____

Data: ____/____/2007

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA⁷²

JOVENS

1. Fale-me sobre você.

#o que mais gosta de fazer (o que menos gosta de fazer)

#relação com a família

#relação com a comunidade (bairros, vizinhos)

#relação com os amigos

Como você se sente em ser jovem? vantagens e desvantagens em ser jovem

2. tempo livre

o que faz no tempo livre

o que faz no final de semana

#gostaria de fazer outras coisas

3. Qual a sua opinião sobre a Escola?

#espaços/condições

#professores

#aulas/disciplinas/ avaliações

#relação com outros alunos

#atividades/projetos que participa (e as atividades que a escola desenvolve e não participa, por quê?)

#pensamentos dos amigos sobre a escola

4. Como tem sido o seu percurso escolar?

biografia escolar

#situação atual

#perspectiva de futuro

5. Qual a sua opinião sobre o Agente Jovem?

#espaços/condições

#funcionamento

#atividades

#bolsa

#relação com a instituição

#relação com o educador

#relação com outros jovens

#relação com a escola

⁷² Conforme Guião em Abrantes, Pedro. Os sentidos da Escola – identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta Editora, 2003.

EDUCADORES

1. Conte-me sobre a sua trajetória no Gedam. Como tudo começou?

#histórico da instituição

#relação com a comunidade

#apadrinhamento

atuação no Programa Agente Jovem

2. Qual é a sua opinião sobre o Programa Agente Jovem?

#concepção de juventude

#concepção do Programa

#espaço/condições

#funcionamento

#atividades realizadas no Agente Jovem quais, porque são essas, como organizam

#relação com jovens

#participação juvenil

#envolvimento com os jovens

#relação com a escola (estratégias, atividades, avaliação...)

3. Qual a sua opinião sobre a escola?

#espaço/condições

#professores

#relação com a comunidade

#relação com os jovens

#envolvimento dos jovens

4. Caracterização:

#sexo

#idade

#raça

#religião

#tempo na instituição

#escolaridade

#profissão

PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES

1. Trajetória profissional
2. Qual a sua opinião sobre a escola?
 - #espaço/condições
 - #grade de horários
 - # relação com professores, coordenação, direção
 - #relação com a comunidade
 - #relação com os jovens
 - #envolvimento dos jovens
 - #turmas 2° O e P
3. Qual a sua opinião sobre os jovens do Programa Agente Jovem
 - # conhecimento sobre o Programa Agente Jovem
 - # biografia escolar
 - #situação atual
 - #desempenho
 - #envolvimento/participação
 - #perspectivas de futuro
 - #relação da escola com o programa
 - # diferença em relação a outros jovens
4. Caracterização:
 - #sexo
 - #idade
 - #raça
 - #religião
 - #tempo na instituição
 - #escolaridade
 - #profissão