

JUVENTUDE, POBREZA E AÇÕES SÓCIOEDUCATIVAS NO BRASIL
DAYRELL, Juarez – UFMG – juarezt@uol.com.br
REIS, Juliana – UFSCAR – jubtr@yahoo.com.br
GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03
Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Este trabalho pretende refletir sobre a natureza sócio educativa de uma ação pública dirigida a jovens pobres na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, discutindo os seus significados no ponto de vista dos jovens e o caráter do protagonismo juvenil proposto em sua elaboração.

A partir do final dos anos 90 assistimos no Brasil uma ampliação significativa das políticas públicas de juventude nos níveis federal, estadual e municipal, mesmo que ainda apresente uma abrangência limitada em relação ao conjunto do universo juvenil. Ao mesmo tempo vem crescendo também a presença de Organizações Não Governamentais que, com financiamento próprio ou em parcerias com o poder público, vem ampliando sua presença nas periferias dos grandes centros urbanos. Tais ações, resguardando as suas especificidades, se propõem geralmente a desenvolverem ações educativas para jovens, voltadas ora para a formação da cidadania, ora para profissionalização, como também para uma formação geral muitas vezes através de conteúdos artístico culturais, apostando em uma metodologia que enfatiza o protagonismo juvenil. Ou seja, há uma tendência dominante nos diferentes programas e projetos em priorizar o desenvolvimento de ações de natureza sócio educativa. Aparece quase como óbvio: é necessário “educar” os jovens pobres.

Mas como nos lembrava Darci Ribeiro(1989), é necessário questionar o óbvio para que possamos desnaturalizá-lo. É esta a nossa pretensão: porque as atividades dirigidas a jovens pobres tendem sempre a enfatizar a dimensão sócio educativa? Qual é a lógica que as informa? Quais seus impactos na vida dos jovens? Quais os possíveis significados da proposta de “protagonismo juvenil” presente na maioria delas? Quais os efeitos desta tendência sobre as representações que a sociedade elabora acerca da relação entre juventude e pobreza?

Para desenvolver a reflexão proposta, tomaremos como referência empírica os dados da pesquisa *Políticas Públicas para a Juventude na Região*

Metropolitana de Belo Horizonte, a parte local da investigação nacional *Juventude, Escolarização e Poder Local* (Sposito, 2006), realizada entre 2003 e 2005 na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Inicialmente faremos uma reflexão sobre as formulações do Programa *Agente Jovem* em Belo Horizonte, seguida por uma descrição analítica do seu funcionamento e seus impactos no ponto de vista dos jovens. Em seguida, buscaremos problematizar os possíveis significados e limites da sua dimensão sócio educativa.

O Programa *Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano* foi criado em 2000 pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social. Neste mesmo ano foi implantado em Belo Horizonte através da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), ampliando-se gradativamente até atingir 40 núcleos em toda cidade¹. Cada núcleo contempla 25 jovens na faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos, atingindo um total de 1000 jovens.

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 do 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, uso de drogas, DST/AIDS, gravidez não planejada e desenvolver ações que facilitem sua integração e interação, quando da sua inserção no mundo do trabalho. (BRASIL, 2001).

Dentre os princípios que norteiam a ação do programa, é importante destacar o protagonismo juvenil, um dos fatores que nos levaram a optar pela análise desta ação. Este se configura como maneira de “estimular o jovem a construção de sua autonomia, por intermédio da criação de espaços e de

¹ Em 2000 foi implementado um plano piloto com seis núcleos em diferentes regiões de BH, dentre eles o Alto Pereira, um dos núcleos investigados. Em 2001, estabeleceram-se convênios com entidades da sociedade civil, segundo a Lei de Parcerias de Belo Horizonte, sendo ampliado para 20 núcleos. Em 2002, foram implantados outros 14 núcleos intermediados pelo programa “BH Cidadania”, quando passou a funcionar o outro núcleo pesquisado, o 7 de Setembro, resultando num total de 40 núcleos, número existente até 2005.

situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária” (BRASIL, 2001, p. 1). De maneira geral, a metodologia do programa pretende oferecer ao jovem vivências concretas de participação em ações comunitárias, como etapa imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal e social plenos. Eram destinados recursos para a concessão de uma bolsa mensal no valor de R\$ 65,00 para cada jovem, exigindo-se como contrapartida que o jovem tenha a frequência mínima de 75% nas atividades desenvolvidas e que esteja matriculado e freqüentando a escola formal. Em Belo Horizonte, o jovem pode permanecer no Programa até três anos, sendo desligado ao completar 18 anos.

A execução do Programa é de responsabilidade das entidades conveniadas, o que implica contratar os educadores, planejar e desenvolver as atividades, acompanhar e avaliar os jovens e participar das reuniões de formação e planejamento organizadas pela Prefeitura. À Secretaria Municipal de Assistência Social cabe a coordenação e a supervisão do mesmo, além do repasse de verbas e do material de apoio. A Secretaria Municipal de Cultura² disponibiliza oficinas para as mais variadas oficinas de arte e cultura. Já à Secretaria Municipal de Abastecimento cabe fornecer o lanche para os 40 núcleos e à Secretaria Municipal de Esporte responsabilizar-se por possíveis atividades de esportes³. Em 2004 foi desenvolvido pela SMAS um processo de formação dos educadores dos núcleos, com encontros mensais onde se discutiam temas relacionados à atuação do Agente Jovem. Mas segundo os educadores entrevistados, tais encontros ficaram reduzidos à discussão dos problemas existentes na relação da SMAS e as entidades, restando pouco tempo para uma reflexão das práticas desenvolvidas.

Coerente com os pressupostos do Programa *Agente Jovem*, os locais escolhidos para sua implementação caracterizam-se pela vulnerabilidade social e pelos baixos índices de desenvolvimento humano. Em Belo Horizonte, os dois núcleos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa não fogem à regra.

Os dois Núcleos pesquisados eram compostos por duas turmas, um padrão comum aos Núcleos do Programa na Região Metropolitana de BH. No Alto Pereira ambas funcionavam no horário da tarde, com 25 jovens cada. Na

² Atualmente Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

³ Segundo os educadores, nem todos os núcleos recebem o lanche e a presença da Secretaria de Esporte é cada vez menor nos diversos núcleos.

Vila 7 de Setembro funcionavam pela manhã e tarde, também com 25 jovens cada. Foram investigadas três turmas, num total de 75 jovens.

O perfil sócio econômico desses jovens e suas famílias nos levariam a caracteriza-los como “excluídos”, como o fazem geralmente a retórica dos documentos e projetos oficiais. Mas tanto Castells (1995) quanto Martins (1997) nos advertem sobre a imprecisão em caracterizá-los dessa forma, criticando certo fetichismo da idéia da exclusão, que tende a suprimir as mediações existentes entre a economia e outros níveis e dimensões da realidade social. Para Martins, o modelo socioeconômico brasileiro implementa:

uma proposital inclusão precária e instável, marginal. São políticas de inclusão de pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente reprodução do capital (1997:20).

Optamos caracterizá-los como jovens pobres, vivenciando formas frágeis e insuficientes de inclusão num contexto de uma nova desigualdade social: a nova desigualdade que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população, principalmente para o segmento juvenil.(DAYRELL, 2005). São estes os jovens que freqüentam o programa *Agente Jovem*.

A dimensão educativa (ou deseducativa) do *Agente Jovem*: o predomínio da forma escolar

Através da observação desenvolvida nos dois núcleos, pudemos constatar a existência de uma rotina cotidiana que, apesar das diferentes matizes e ênfases, apresentam aspectos comuns expressando um determinado projeto político pedagógico, um certo modelo de valores, posturas e comportamentos que efetivam uma dimensão educativa. De forma sintética, correndo o risco de construir estereótipos, buscaremos descrever aspectos comuns da forma na qual essa rotina se desenvolveu nos núcleos.

No cotidiano do Programa, os jovens são reunidos em um espaço próprio, separado dos outros espaços sociais do bairro, onde passam a desenvolver relações específicas com outros jovens e com um educador

durante 3 a 4 horas no dia, relações estas diferenciadas daquelas que vivenciam em casa ou na rua. Os Núcleos não possuíam uma sede própria, funcionando em locais emprestados ou alugados, os quais, mesmo apresentando diferenças em relação ao espaço e aos recursos didáticos disponíveis, eram marcados pela precariedade, o que interferia diretamente nas possibilidades educativas do Programa.

Em um espaço educativo, a arquitetura, sua estética e a ocupação do espaço físico não são neutros. Muito menos os recursos materiais disponíveis. Expressa de alguma forma o projeto político pedagógico, muitas vezes implícito, na proposta que se pretende implementar, pois é o cenário concreto onde se desenvolve o conjunto das relações sociais, ampliando ou limitando as suas possibilidades. No caso do Programa *Agente Jovem*, a precariedade dos espaços e da infra-estrutura disponível pode ser compreendida como a expressão de um Programa “pobre” voltada para os “pobres”, coerente com a própria concepção a respeito dos jovens atendidos pelo mesmo, como veremos posteriormente. Expressa uma contradição visível em relação aos objetivos propostos e explica em parte os limites da ação educativa implementada nos núcleos do Programa.

Nos dois Núcleos pesquisados as atividades temáticas estavam relacionadas de maneira geral à transmissão ou debate de temas considerados relevantes para a juventude tais como sexualidade, família, drogas, entre outros, ou mesmo sobre a realidade brasileira, quase sempre englobadas sob a temática da cidadania, um termo que parece abarcar qualquer assunto. Tais temas geralmente eram definidos pelo educador, assim como as dinâmicas utilizadas, mesmo que fosse feita consulta aos jovens algumas vezes. Era muito comum a realização de uma exposição oral, ou o uso de textos, e/ou trabalhos em grupos com apresentação posterior na forma de sínteses escritas ou cartazes. De forma mais esporádica saíram do espaço para fazer alguma pesquisa na comunidade. Apesar dos educadores afirmarem a existência de um planejamento prévio destas atividades temáticas, na prática transparecia a ausência de uma preparação anterior, com os diversos temas sendo apresentados sem uma articulação maior entre eles, passando de um conteúdo a outro sem que se percebesse um eixo comum, parecendo ganhar sentido em si mesmos. Essa falta de aprofundamento parece resultar em uma legitimação do

senso comum, perdendo-se a oportunidade de uma ampliação da visão dos jovens acerca de certas posturas e valores. Ao mesmo tempo, apesar de uma certa preocupação em ouvir os jovens com relação às temáticas que gostariam de discutir, isso não garantia o envolvimento dos mesmos nas atividades propostas que muitas vezes transformavam-se em palestras, com um desinteresse visível do grupo, gerando uma sensação de estarem cumprindo uma obrigação, como na escola formal.

O tempo tendia a ser controlado pelo educador, dividido de acordo com a atividade que estava sendo proposta. Durante esse tempo, ele tentava controlar os corpos, impedindo que se deslocassem pela sala ou mesmo saíssem dela, fato que só ocorria depois de uma prévia licença. Controlavam também as interações, insistindo que fizessem a atividade pedida e não se dispersassem com outros assuntos. Sempre havia o controle da presença através da chamada ou da assinatura da lista de presença. Mesmo assim persistia um clima ameno, com constantes brincadeiras entre os jovens. Durante toda a observação não houve nenhum conflito mais sério nesses grupos, nem mesmo críticas por parte dos jovens. Nas entrevistas eles tenderam a destacar, em sua grande maioria, não tanto os conteúdos discutidos, mas as aprendizagens com relação a valores (“responsabilidade”, “respeito”, “compromisso”, “tolerância”), à postura (“ouvir”, “respeitar”) bem como à sociabilidade (“trabalhar em grupo”, “vencer a timidez”, “falar em público”, “ler em público”, “ser mais comunicativo”, etc.).

Nos dois Núcleos, durante o período da observação, estavam sendo oferecidas oficinas de cartonagem e teatro, coordenadas por profissionais contratados pela Secretaria Municipal de Cultura. Tais oficinas de arte-cultura eram substituídas semestralmente e quase sempre não obedeciam à demanda dos jovens, mas sim à disponibilidade dos profissionais da Secretaria de Cultura. Esse fato gerava desencontros de interesses e expectativas que afetavam o desenvolvimento das oficinas, como aconteceu nos dois Núcleos onde os jovens haviam demandado outra oficina que não aquela que foi oferecida.

Muitas vezes os conflitos eram alimentados também por um *desejo de perfeição*, segundo nos relatou a educadora:

Tem um problema com os oficinairos. Eles não entendem a realidade dos meninos. (...) eles cobram do jovem um postura que eles não vão ter assim, de cortar na medida certa (...) Tem que fazer perfeito. (...) E as vezes os meninos ficam chateados, revoltados com isso e desistem da oficina. (...) pra eles aquilo era o melhor que eles tinham feito. (C, educadora, Vila)

Nesse caso, da Vila 7 de Setembro, havia um claro choque de expectativas. A oficinaira pretendia que os jovens dominassem a técnica da cartonagem em si, com seus termos técnicos e habilidades. Além disso, pudemos constatar nas diferentes oficinas de arte e cultura uma transposição do universo escolar, suas práticas e posturas, para as experiências educativas proporcionadas a esses jovens no âmbito do Programa. As oficinas tornavam-se verdadeiras “aulas”, que não sensibilizavam ou envolviam a maioria dos jovens. Geralmente as atividades consistiam em explicações dos oficinairos ou leitura de textos, individualmente ou em grupo. A ordem dos conteúdos parecia obedecer a uma determinada seqüência de técnicas consideradas necessárias para a aprendizagem, que eram de alguma forma exercitadas posteriormente. Ambas as turmas vivenciaram momentos de tensão entre os oficinairos e os jovens, que demandaram a intervenção dos coordenadores.

Descrito dessa forma, é visível que as atividades educativas do Programa *Agente Jovem* expressam uma adesão tácita a aspectos da lógica escolar, mesmo não sendo esta a intenção dos educadores e oficinairos. Tanto é que muitos jovens referiram-se ao Programa como “curso”. Ou não perceberam muita diferença entre o Programa e a escola:

É tipo assim tem muita diferença entre a escola e o Agente Jovem não. Às vezes a responsabilidade que eu tenho que ter aqui e na escola. Que aqui tem que trazer o texto, passa pesquisa pra gente fazer e na escola também. (J, mulher, 16 anos, Alto Pereira)

Parece que os educadores não vêem nem concebem uma outra relação com os jovens além dessa forma escolar, evidenciando a hegemonia deste tipo de relação nas atividades desenvolvidas com os jovens. O que pode significar o

fato de atividades educativas que ocorrem fora da escola reproduzir a sua lógica, sua forma? Se não é uma opção intencional dos educadores, por que isto ocorre? Quais as implicações no processo educativo desenvolvido com os jovens?

O Programa *Agente Jovem* como expressão da forma escolar

Para desenvolver esta análise, nos inspiramos na teoria da forma escolar, que pode fornecer elementos para problematizar esta realidade. Em recente artigo, Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) defendem a idéia de que na França, como no Brasil, vem ocorrendo uma predominância da forma escolar nos processos de socialização das crianças e jovens. Constatam a existência de numerosos elementos e traços da forma escolar, em diversos graus, nas práticas socializadoras das famílias, e no conjunto de atividades oferecidas às crianças e jovens além do horário escolar. Segundo os autores, *“nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional”*(2001,p.39).

Ao problematizar esta realidade, os autores argumentam sobre a existência de um modo escolar de socialização que veio se tornando hegemônico ao longo da modernidade. Para eles, veio ocorrendo a emergência e consolidação do que eles chamam de uma “forma escolar”, que se caracterizaria por um conjunto coerente de traços: a constituição de um universo separado para a infância e juventude; uma forma própria de relação social entre um especialista, um “mestre” e um aprendiz, um “aluno”; 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, tendo por fim seu próprio fim(Lahire et alii, 2001).

Os autores evidenciam que esta forma escolar, e o modo de socialização que ela instaura, teve uma emergência histórica com o surgimento da escola, nos moldes que hoje conhecemos, a partir do século XVI, com ligações profundas entre a instituição escolar nascente, a cultura escrita e as formas de poder. Ao desenvolverem uma análise sociogenética da forma escolar, os

autores evidenciam que esta veio se impondo historicamente em um conflito entre as formas sociais escriturais, que se tornaram hegemônicas, e as formas sociais orais, dominantes desde as sociedades ditas “primitivas” e presentes até hoje em determinados grupos sociais no Brasil, principalmente no meio rural. Nas formas sociais orais, os “saberes” e o saber-fazer não existem separados, acionados em situações particulares de uso. A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração. Ocorre uma mimese e uma identificação, onde o que é feito(dizendo), o que existe e o que é dito (fazendo, agindo) são absolutamente indissociáveis (idem, p.23,26). Como os próprios autores advertem, existe um vínculo entre o social, o cognitivo e a linguagem: “*o tipo de consciência, a relação de um indivíduo com o mundo e com os outros, varia com as formas estabelecidas pelos vínculos sociais, ou seja, a lógica cognitiva não é senão a lógica das formas de relações sociais*” (idem,p.36). Podemos perceber neste conflito um dos desafios da escolarização das camadas populares no Brasil.

Percebemos que atualmente o modo escolar de socialização, ou seja, a socialização pensada e praticada como “educação”, se impôs como referência, consciente ou não, como o modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante, difundido nas diversas instâncias de socialização. É essa hegemonia que naturaliza a forma escolar como a única forma possível de estabelecer relações e informar a estruturação de atividades voltadas aos jovens, o que pode explicar a lógica do funcionamento do *Agente Jovem*.

Uma das conseqüências de tal hegemonia pode ser constatada na forma como se estabelecem as relações geracionais, no nosso caso com os jovens. Como evidenciamos anteriormente, através da descrição do Programa *Agente Jovem*, qualquer relação ou atividades dirigidas aos jovens, principalmente das camadas populares, tende a ser estruturada na ótica da educação, concretizada em práticas pensadas e pretendidas como educativas. Há uma tendência em transformar cada instante em instante de educação, cada atividade, em uma atividade educativa, ou seja, como uma atividade cuja finalidade é formá-los, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral, enfim, “civilizá-los”. Como se não existisse outra forma de estabelecer relações, como se não existisse outra forma de estruturar atividades que não na forma escolar.

Quais as implicações que tal lógica gera na formação humana dos jovens, principalmente aqueles das camadas populares? Em que medida tal lógica contribui na formação dos jovens como sujeitos autônomos? Este é um debate fundamental a ser desenvolvido tanto pelos órgãos públicos quanto pelas entidades da sociedade civil que desenvolvem ações voltadas para a juventude colocando em questão tanto a forma como as concepções que informam tais ações.

O *Agente Jovem* e a Escola

O Programa focaliza, em seus objetivos específicos, a reinserção e a permanência do jovem no sistema de ensino formal. Porém, no cotidiano do Programa constatamos que as questões relacionadas com a escola eram pouco tematizadas e não havia praticamente articulação com as escolas freqüentadas pelos jovens. Pode parecer um paradoxo, mas podemos perceber que, se de um lado há uma hegemonia da forma escolar presidindo a lógica da organização e funcionamento do *Agente Jovem* por outro lado existe um distanciamento da escola real, interferindo pouco no percurso escolar destes jovens, marcados pela precariedade comum à escolarização das crianças e jovens das camadas populares.

Nas entrevistas, os educadores reconhecem a inexistência de uma relação mais próxima entre o Programa e a escola dos participantes, ficando evidente que para eles a escola é um espaço distante, que apresenta inúmeras barreiras para uma maior articulação. Ao mesmo tempo, percebem a importância da criação de uma rede social, no qual a escola e o *Agente Jovem* poderiam trabalhar juntos. Esta realidade evidencia que a relação do Programa com a escola não se constitui como uma orientação prioritária para os seus gestores, sendo na prática uma opção de cada um dos núcleos.

É importante refletir também em que medida a freqüência ao Programa interfere de alguma forma na vivência escolar. Segundo os jovens, a participação no Programa não interferiu de forma significativa nos percursos escolares, quase sempre vista como uma obrigação necessária. Alguns deles apontaram algumas mudanças geralmente vinculadas à postura na sala de aula (“concentração”, “capacidade de trabalhar em grupo”, “falar mais”) e ao envolvimento com as tarefas escolares em geral (“estudar mais”,

“envolvimento”). Alguns jovens enfatizaram uma mudança na postura individual em sala de aula, marcada pelo melhor convívio com colegas e professores.

Uma série de estudos⁴ que analisam a relação da juventude com a escola, principalmente das parcelas enquadradas nas condições de “vulnerabilidade social”, como são os jovens participantes do Programa, constata uma ampliação do acesso à escola, mas que não vem sendo acompanhada pela ampliação da qualidade dos processos educativos oferecidos, avançando pouco no sentido de constituir novas práticas educativas, estruturas e projetos pedagógicos que respondam aos anseios e desafios que estão postos para a educação da juventude. Neste sentido, o Programa, mesmo se efetivamente exigisse o retorno à escola, apenas sinaliza a permanência dos mesmos processos de exclusão, pouco interferindo na real interação que os jovens mantêm com a instituição escolar.

A participação social e o protagonismo dos jovens

Um dos objetivos do Programa é a participação ativa do jovem na comunidade a partir de uma percepção do mesmo como agente transformador. Segundo as suas diretrizes, a atuação na comunidade é vista como uma contrapartida à participação no *Agente Jovem*. Tem como finalidade, além do aspecto formativo, contribuir para a melhoria dos indicadores sociais locais. Tal participação concretiza a concepção de “protagonismo juvenil” compreendido como a capacidade do jovem em construir sua autonomia a partir da criação de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária (BRASIL, 2001).

Existem conceitos que de tanto serem utilizados, nas mais diversas situações, passam a ganhar sentido por si mesmos, serem auto referentes, como se a sua simples enunciação já explicitasse toda a complexidade do real. Este parece ser o caso da noção de protagonismo juvenil. Desde meados da década de 90 esta noção vem sendo cada vez mais utilizada por gestores públicos, lideranças comunitárias, professores e/ou educadores ligados a ONGs, além de estar sempre presente nas justificativas de projetos voltados para a juventude.

⁴ Sposito,2005;Corti e Souza,2004;Souza,2003, entre outros.

Há uma tendência em tomá-la como um conceito unívoco, como se ao falar “protagonismo juvenil” estivesse se referindo a um aspecto universal da realidade juvenil, sendo entendido com uma característica inata da juventude, como se fosse uma dimensão inerente ao jovem. Será que o fato de ser jovem, em si, implicaria em uma postura de liderança, de adesão a uma ação transformadora?

A palavra “protagonismo” vem da junção de duas palavras gregas: protos, que significa principal, o primeiro e agonistes, que significa lutador, competidor. Refere-se quase sempre ao principal personagem de uma peça de teatro, filme ou romance reportando-se também ao indivíduo que tem um papel de destaque num acontecimento. Geralmente quando se fala em protagonismo juvenil, faz-se menção à uma proposta na qual o jovem assuma um papel central na comunidade e/ou em um determinado projeto, e genericamente, em um desejado processo de mudança social. Mais do que um princípio ético político, refere-se a um objetivo que se quer alcançar quando se desenvolvem ações para ou com a juventude, ou a uma escolha de uma metodologia de trabalho com os jovens. Sendo assim, o conceito em si não é auto explicativo. O mesmo enunciado pode estar se referindo a objetivos e posturas metodológicas muito diferentes, demandando que na sua utilização sejam explicitados os pressupostos, as estratégias e meios utilizados para que se efetive como tal. Como lembra Sposito:

O termo protagonismo, no Brasil, tem sido utilizado de diversas formas por agentes públicos e ONGs, mas como afirma Castro(2002), integra um vocabulário usado de forma pouco critica. Sob o meu ponto de vista, muitas vezes, o protagonismo não espelha, de fato, uma relação com os sujeitos jovens pautada pela idéia de sua autonomia e capacidade de participação. Parece tratar-se de mais uma metodologia de ação com o trabalho dos jovens do que um principio ético-político que pressupõe o reconhecimento dos jovens como atores coletivos relevantes e, por isso mesmo, com direito á autonomia. (2003, p.65)

É o que parece ocorrer com o *Agente Jovem*. Nele a noção de protagonismo está associada á uma ação dos jovens na comunidade de origem.

Nos núcleos pesquisados tal participação se dava através de reflexões sobre os problemas locais e em um deles, complementados através de pequenas ações de intervenção local. De uma maneira geral, havia por parte dos educadores uma postura de incentivar a participação dos jovens em atividades comunitárias. No entanto, se na sua formulação o Programa *Agente Jovem* insistia na participação como um objetivo central, faltava estrutura para que os jovens pudessem efetivamente participar, principalmente no que tange aos custos de alimentação e transporte.

Nas entrevistas, os jovens revelaram ter ocorrido uma mudança no olhar que tinham sobre a comunidade na qual viviam:

Antes eu tinha vergonha de pegar o 9407(o ônibus do bairro), escrito lá de todo tamanho Alto Pereira. Eu: 'Gente, os outros devem pensar que eu moro nesse lugar'. Não é possível. Depois eu fui ver, gente, qual é o problema do lugar onde eu moro? O que acontece lá acontece em vários outros lugares, só que as pessoas escondem, as pessoas escondem. (A, mulher, 17 anos, Alto Pereira)

Os jovens evidenciaram o desenvolvimento de um olhar mais sensível para a comunidade, numa mudança de percepção em relação ao lugar onde moram. Pelo que foi possível apreender, o principal impacto do Programa em relação à comunidade foi o despertar em alguns jovens o desejo de participação, o que não resultou necessariamente em um engajamento de fato. Não foi possível perceber entre os jovens pesquisados a existência de lideranças juvenis ou de jovens engajados concretamente em alguma ação coletiva. Nem mesmo uma compreensão mais elaborada das relações de poder no âmbito local, muito menos dos mecanismos de decisões municipais. É necessário ressaltar também a ausência de uma abertura para outras formas de participação juvenil. Não foi constatada uma atitude ou intenção por parte dos educadores em articular os jovens com iniciativas existentes nas diferentes regiões ligadas a grupos culturais, por exemplo. Imerso na lógica da forma escolar, parece ser difícil aos educadores desenvolverem ações onde os jovens exerçam efetivamente um protagonismo desde na definição das possíveis ações a serem desenvolvidas, a partir dos seus reais interesses, até na sua implementação, respeitando seus ritmos e tempos.

Considerações finais

A descrição e análise do Programa *Agente Jovem* levanta uma série de questões que merecem um aprofundamento. Mais do que conclusões, pretendemos sinalizar questões que merecem um aprofundamento posterior.

Uma primeira questão refere-se à precariedade com que o Programa *Agente Jovem* vem sendo implementado, numa clara distância entre os objetivos explicitados e a prática cotidiana, o que sinaliza para seu lugar secundário na agenda das políticas públicas na RMBH. Embora relevante do ponto de vista de representar o investimento do poder local em ações especificamente voltadas para a juventude, observa-se muitas dificuldades com relação à estrutura física, aos investimentos na formação dos profissionais e às condições adequadas de trabalho, que interferem diretamente nos impactos que o Programa produz nos jovens que dele participam, limitando a sua dimensão educativa. Um exemplo que salta aos olhos é o fato das experiências de formação proporcionadas aos jovens serem determinadas em função da capacidade instalada dos órgãos públicos. As oficinas, por exemplo, são definidas a partir da oferta sem que as demandas apresentadas pelos jovens sejam efetivamente contempladas. Outro exemplo é a falta de recursos didáticos mínimos, como televisão e vídeo, o que limita as possibilidades educativas.

Uma outra expressão da precariedade do Programa é a estrutura física dos Núcleos, sua arquitetura, sua estética e a infra-estrutura disponível. Estes jovens, imersos numa realidade de inclusão precária, sem acesso à equipamentos públicos de informação e de lazer, ao se depararem no cotidiano do Programa com os espaços físicos precários, feios, mal cuidados, sem a infra estrutura e recursos didáticos necessários, reforça para eles o lugar social subalterno ao qual são destinados pelas políticas públicas. O Programa se constitui como um projeto “pobre para os pobres”, numa contradição com o discurso dos direitos sociais, da cidadania. Não podemos esquecer, com Paulo Freire(1996), que a “educação, a ética e a boniteza devem andar de mãos dadas”, se pretende-se desenvolver uma pedagogia da autonomia.

De toda forma fica evidente a falta de equipamentos sociais nos bairros de periferia da cidade, como centros da juventude ou mesmo clubes públicos,

onde os jovens possam ter acesso a espaços de lazer e sociabilidade, que forneçam recursos e informações que estimulem a criação e a liberdade, possibilitando assim o desenvolvimento integral dos jovens. Ao contrário, porém, e já um reflexo da lógica da “forma escolar”, um dos únicos equipamentos públicos existentes nestes bairros são as escolas públicas. Também reflexo desta mesma lógica é o fato do Programa ser desenvolvido em um espaço separado dos outros espaços sociais do bairro. Como na escola, tal prática vem reforçar o risco em naturalizar o lugar dos jovens apenas em espaços separados do mundo social, protegidos, controlados e disciplinados por adultos, e a negação da sua presença nos espaços públicos, vistos como espaços perigosos, da perdição e destruição.

Levando em conta tais desafios, podemos questionar se uma política pública para a juventude, ao contrário de pulverizar recursos em programas sócio educativos de baixo custo, marcados pela descontinuidade, não deveria priorizar o investimento em tais equipamentos públicos permanentes. Em suma, parodiando Leão (2003), podemos afirmar que o Programa *Agente Jovem* se constitui como uma *pedagogia da precariedade*, bem distante dos objetivos pretendidos, aliada a uma lógica da provisoriedade, não havendo garantias de continuidade das ações desenvolvidas muito menos do próprio Programa, sempre ameaçado de ser extinto.

Os limites e possibilidades da dimensão sócio educativa do Programa

Embora se pretenda fortalecer a participação e a autonomia juvenil, ainda é muito presente uma visão escolarizada das intervenções educativas, reforçando uma visão dominante de que o jovem precisa ser “educado”. Como vimos, a hegemonia da lógica da “forma escolar” leva a considerar que toda a atividade para os jovens tem de ter um caráter educativo, disciplinador, que o jovem não pode ter o tempo livre para processar por si suas buscas e experimentações, que suas atividades devem ser sempre mediadas por adultos com controle sobre suas ações (ABRAMO,2003). Podemos constatar que a hegemonia de tal lógica tem deixado pouco espaço para que outras formas educativas sejam reconhecidas e valorizadas. As experiências educativas proporcionadas pelo Programa se mostram tímidas em favorecer a auto-organização dos jovens e criar vínculos com outros agrupamentos juvenis.

Mas mesmo no interior de uma lógica escolarizada, é possível questionar a qualidade das atividades educativas oferecidas. Podemos constatar que o conjunto das atividades proporcionadas pelo Programa, mesmo àquelas ligadas às expressões culturais, mostra-se fragmentado, descontínuo, apresentando poucos resultados em termos de aprendizagem dos jovens.

Ao mesmo tempo, pelo que foi possível observar, tais atividades educativas, organizadas nesta lógica, com esta precariedade, vem possibilitando aos jovens poucas oportunidades do exercício da escolha, da tomada de decisões, elementos fundantes da autonomia. Sem esse exercício da autonomia fica difícil pensar em algum tipo de protagonismo. Podemos constatar assim que a forma como vem sendo estimulada a participação dos jovens no cotidiano do Programa e na comunidade contribuem pouco para o exercício de fato do protagonismo juvenil, nos moldes como está expresso nos seus objetivos.

Por outro lado um aspecto que nos chamou a atenção foi a importância que os jovens atribuíram às relações sociais entre eles e deles com os educadores locais, apesar desta dimensão não aparecer como parte dos objetivos do Programa. Tal ênfase vem reforçar a importância do grupo de pares, da sociabilidade nos processos de formação humana dos jovens, apontando para a necessidade desta ser valorizada e estimulada enquanto uma dimensão educativa. O mesmo ocorre com a relação dos jovens com os educadores. Do ponto de vista destes, o fato de serem do próprio local, compartilhando de um mesmo contexto sócio cultural nos pareceu ser uma variável que contribui nas relações com os jovens, acrescido do fato de todos eles se sentirem comprometidos com o destino social dos jovens. Do ponto de vista dos jovens, os educadores significam um contato com o mundo adulto baseado no diálogo, talvez um dos poucos espaços que encontram no qual são respeitados como sujeitos, onde podem falar de si mesmos e dos problemas que os afligem. Nesse sentido parece ficar claro que o compromisso e envolvimento dos educadores e a sociabilidade existente no cotidiano são um dos poucos pilares que garantem que o Programa tenha um impacto positivo para os jovens.

Há uma tendência em se criar dois sistemas educativos paralelos, o da escola e o dos projetos sócio educativos, que não interagem nem dialogam

entre si, com críticas mútuas que não contribuem para a superação da precariedade existente nos dois sistemas. Podemos afirmar que está se criando um sistema paralelo precário para combater a precariedade da escola. Tal realidade, ao contrário de contribuir na trajetória escolar dos jovens, podem favorecer “um maior distanciamento da vida escolar, sobressaindo uma relação meramente instrumental que reforça o caráter meritocrático e credencialista da educação escolar”(SPOSITO, 2005, p.27).

Enfim, podemos afirmar que o Programa *Agente Jovem* ainda carece de infra estrutura, equipamentos, de canais de diálogo e participação, de tal forma a deslocar o foco das ações compensatórias para políticas de construção de espaços públicos que garantam esferas de participação efetivas do jovens. É nesse sentido que, ao pensar o *Agente Jovem*, não basta enfatizar somente a esfera da formação, mas também as esferas da experimentação, da iniciação, da realização, da participação, redefinindo a própria noção de política. Como lembra Reis(2005) a idéia da política precisa ser experimentada de maneira mais ampliada pelos jovens afim de serem viáveis as transformações culturais no campo das políticas públicas da juventude.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

_____. Espaços de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura. Secretaria Municipal de Coordenação das Políticas Sociais. Programa para jovens: avaliação – agosto 2004. Belo Horizonte, 2004.

BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado de 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 de Juventude. Brasília, 2001.

BRENNER, Ana Karina, DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. IN: ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira: análises de

uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

CORTI, Ana Paula & SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa. 2004

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra. 1996

LAHIRE, Bernard; VINCENT, Guy; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Belo Horizonte: Educação em Revista, n.33 Junho 2001. p 07-47

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

PAIS, José Machado Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

REIS, Juliana Batista. Juventude e políticas públicas: reflexões sobre o “Agente Jovem” em Belo Horizonte. (monografia) UFMG: FAFICH, Belo Horizonte, 2005

SOUZA, Regina Magalhães. Escola e juventude: aprender a aprender. São Paulo: Educ/ Paulus, 2003

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ & CORROCHANO, Carla. A face oculta dos programas de transferência de renda para jovens no Brasil. Mimeo. 2005