

DISCUTINDO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR A PARTIR DE POLÍTICAS DE ATENÇÃO À JUVENTUDE

Dinora Tereza Zucchetti*

Belén Pascual Barrio**

Resumo

Este artigo discute experiências de trabalho, educação e formação profissional vividas por jovens brasileiros e espanhóis pertencentes a famílias de baixo poder sócio-econômico. Em investigações realizadas nos últimos anos, as autoras têm estudado esse grupo geracional em locais meios (não seria melhor usar termos mais específico, como locais, por exemplo) tão diversos como Novo Hamburgo/Brasil e Palma de Mallorca/Espanha. Pretende-se demonstrar como esses jovens transitaram por diferentes experiências de formação/educação profissional, no mundo do trabalho e no âmbito da escola, convivendo com os dilemas de pertencer e não pertencer, experimentando a crescente precarização do trabalho e a inclusão excludente na escola. Também refletimos sobre as suas vivências quando na inserção de projetos sócio educativos e a importância dessas ações entre os jovens. Essas vivências nos permitem discutir sobre práticas de educação não escolar, explorando convergências e divergências existentes entre os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos da educação/pedagogia social no Brasil e na Espanha.

Palavras chave: políticas sociais, educação não escolar, jovens.

A temática da juventude, pouco presente no campo investigativo, (re)aparece no cenário acadêmico, dando visibilidade a um grupo social especialmente vulnerabilizado pela crise do emprego, pelo problema do ingresso no Ensino Médio e no Superior, pela dificuldade de permanência no Ensino Fundamental, pela violência, consumo, uso abusivo de drogas, incerteza em relação ao tempo presente e, muito especialmente, ao futuro. São situações cotidianas, de âmbito global, que marcam uma

* Professora Pesquisadora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes da Feevale/RS. Membro do Grupo de Estudos Gestão do Cuidado em Educação/FACED-UFRGS e do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Trabalho/FEEVALE - Rua Santa Sofia, 646, Bairro Ideal- 93336-200 - Novo Hamburgo - Fone – 5199782048 - e-mail: dinora@feevale.br - Doutora em Educação.

** Professora do Departamento de Pedagogia e Didáticas Específicas da Universidade das Ilhas Baleares/Espanha – UIB - Edificio Guillem Cifre de Colonya Cra, de Valdemossa, Km7,5 - 07122 Palma de Mallorca (Baleares) Espanha - Fone – 971172800 - e-mail: belen.pascual@uib.es - Doutora em Educação.

geração e que são problematizadas por pesquisas que focam o jovem como sujeito de investigação.

No entanto, as questões que envolvem a(s) juventudes(s) – assim denominada dada a heterogeneidade deste grupo social –, têm feito falar também comissões defensoras de direitos humanos, educadores, gestores de políticas públicas e os próprios jovens, forjando reflexões que, em algumas situações, avançam no sentido de um debate mais amplo com o conjunto da sociedade. Não obstante, ainda são os processos de investigação científica que contribuem na tradução da realidade social e se constituem num valioso instrumento de interpretação das inúmeras significações sociais que o conjunto de uma sociedade tem dos grupos sobre os quais reflete, no caso, os jovens.

Da temática, tratada, muitas vezes, como problema social, nasce a possibilidade de encontros, debates, embates e de produção de conhecimento. Este artigo traduz essa possibilidade.

Desde a década de 90, do século passado, as autoras vêm realizando investigações com jovens que participam ou participaram de projetos sócio educativos no Brasil e na Espanha, concretamente nas cidades de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul, no Brasil, e de Palma de Mallorca, na Espanha.

As pesquisas realizadas, no Brasil, por Dinora Tereza Zucchetti, nos anos de 1998 a 2002 tratam da temática Educação, Trabalho e Juventude e resultaram na sua tese de Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2002. De 2003 a 2005, a pesquisa *A Questão Social da Juventude de Novo Hamburgo/RS*, da mesma pesquisadora, procurou conhecer a realidade dos jovens pior situados social e economicamente, moradores da cidade, suas formas de ser e estar no mundo em relação com a educação, a cultura e o trabalho. A partir de 2006, passa a pesquisar práticas de educação não escolar, dispondo-se a compreender como se constrói o educador social desde as concepções de jovem, trabalho e educação, numa investigação intitulada *Formação de Educadores em Práticas Sócio Educativas*, que conta com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e cujos resultados parciais dão sustentação à presente reflexão.

As pesquisas realizadas por Belén Pascual Barrio também tiveram início no ano de 1998, por ocasião de seu ingresso no Doutorado em Educação, concluído no ano de 2004. O estudo sobre programas de intervenção sócio educativos, que resultou na

elaboração da tese, apresentou uma reflexão em torno dos resultados da avaliação externa realizada entre os anos de 1998 a 2001 e foi elaborada por uma equipe de professores da Universidade das Ilhas Baleares – UIB e de outros colaboradores de Palma de Mallorca. Os projetos que serviram de base para a avaliação tinham por objetivo sanear problemas nos bairros “Sa Gerreria” e “La Calatrava” de Palma de Mallorca, a partir de programas sociais, educativos, de trabalho e geração de renda focados em mulheres e jovens de baixa qualificação profissional.

As aproximações das pesquisadoras e das suas pesquisas aconteceram na medida em que duas Instituições de Ensino Superior – Feevale e UIB – firmaram um convênio de intercâmbio no ano de 2005, o que resultou, entre outras atividades, na permanência da professora Belén, no Brasil, nesse mesmo ano, pelo período de um mês. Dessas aproximações, surgiu uma parceria que tem se mantido fértil e reflexiva numa temática em que, à primeira vista, parece ser cenário de múltiplas diferenças, considerando-se as realidades sócio-econômicas dos países em questão. No entanto, os estudos apontam para muitas aproximações, afinidades e semelhanças no que tange a problemáticas dos jovens, em geral, e dos jovens das classes populares, em particular.

Ainda sobre as aproximações!

Os sujeitos das pesquisas são jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Têm baixo poder aquisitivo, são habitantes da periferia, no Brasil, e do núcleo antigo da cidade de Mallorca, onde se concentram as maiores situações de precariedade. São filhos de migrantes ou pertencem a uma minoria étnica e, pelo que consta, seus pais e/ou avós procuraram essas cidades em busca de melhores oportunidades de trabalho e emprego: o setor do couro-calçado¹, no caso do Brasil, e o setor turístico², na Espanha. Para a maioria dessas famílias, nos últimos anos, sobraram experiências de trabalho precarizado e informal.

1 Novo Hamburgo é um importante núcleo produtivo do setor couro-calçado no Brasil. Pólo de atração de migrantes em busca de emprego, a cidade sofreu um incremento populacional e um inchamento da periferia urbana. Nas últimas décadas, sucessivas crises no setor motivaram demissões em massa e o empobrecimento da população pior situada, especialmente a de baixa qualificação que não tem sido reabsorvida pelo setor mesmo nos períodos de (re)aquecimento econômico.

2 Palma de Mallorca é o centro administrativo das Ilhas Baleares (Espanha). É uma comunidade com um dos maiores níveis de renda *per capita* de toda a Espanha, e sua principal atividade econômica é o turismo. Os setores de serviços e da construção civil atraem trabalhadores e os mantêm em elevados níveis de ocupação. Comparando com o restante da Espanha, paradoxalmente, os níveis de evasão e fracasso escolar são muito altos, da mesma forma que são baixos os níveis de escolarização no Ensino Médio e Superior.

Os projetos sócio educativos³, destinados a esses jovens, apesar de certas diferenças entre elas – carga horária, qualificação do corpo docente, apoio governamental, entre outras –, constituem-se em experiências que partem de políticas sociais cuja centralidade é a formação profissional. Os cursos têm ênfases diversas: construção civil, marcenaria, corte e costura, mecânica de automóveis, floricultura, informática, entre outras, mas todos eles convergem para o objetivo final, qual seja, preparar jovens para o mundo do trabalho.

As justificativas desses projetos se assemelham nas experiências pesquisadas nos dois países, o que nos permite fazer uma aproximação dialógica entre os estudos realizados, uma vez que, em tese, o cuidado dos jovens e da juventude balizam as propostas de atenção.

No entanto, é importante destacar que, apesar das aproximações conceituais e de objetivos, os projetos sócio educativos, no Brasil e na Espanha, exprimem realidades distintas, já que as experiências de Maiorca primam por uma visão de prática sócio educativa, ressaltando seu caráter preventivo. Em consonância com as diretrizes de atuação propostas pela União Européia e pelo Estado Espanhol, especialmente tratadas no Conselho Europeu de junho de 1996, no Tratado de Amsterdã de 1997 e no Plano Nacional de Inclusão Social de Reino da Espanha para o biênio 2001-2003, projetos de natureza social e educativa buscam mobilizar governos e sociedade civil num esforço a favor do emprego, do desenvolvimento local, acesso a recursos, prevenção de riscos de exclusão, entre outros (PASCUAL, 2005).

No Brasil, apesar de nos últimos anos estarmos assistindo a um incremento nas políticas governamentais de proteção aos setores sociais menos favorecidos, muito especialmente voltadas para crianças, jovens e famílias em situação de desvantagem social, verificamos que essas ações de governo ainda não têm perdido seu caráter compensatório de alívio à pobreza. Entre os exemplos a serem citados, podemos incluir, a Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil⁴.

3 Com o propósito de melhor situar o campo do empírico das pesquisas que estamos realizando, conectamos com Carvalho e Azevedo (2004), que entendem os projetos sócio educativos como sendo as ações complementares à escola e que conjugam educação e proteção social, duas facetas da proteção à infância e à juventude. São programas/projetos baseados em legislações afirmativas voltados, preferencialmente, às crianças, adolescentes e jovens, no contraturno escolar.

4 Dados de pesquisas recentes demonstram os reflexos positivos na qualidade de vida em parcelas das populações vulneráveis a partir do incremento de recursos em políticas assistenciais. O trabalho infantil, nos últimos 10 anos, tem decrescido e os percentuais da população abaixo da linha da pobreza têm diminuído, tornando a diferença entre os muito ricos e os muito pobres um pouco menor. Ver relatórios da Organização Internacional do Trabalho e Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho

Ainda no Brasil, movimentos afirmativos são organizados pelas ditas minorias em torno dos seus direitos – a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Política Nacional do Idoso (1994), da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), do Estatuto da Igualdade Racial (em tramitação no Congresso Nacional) e, muito especialmente, da Lei Orgânica da Assistência (1993) – que fazem avançar questões de caráter ético-político, ao compartilhar entre si a idéia de equidade, respeito à diversidade, justiça e inclusão social. Essas legislações tomam como referência a articulação e a responsabilização das diferentes esferas de governo, ao mesmo tempo em que buscam a adesão da sociedade civil aos movimentos propositivos, no entanto, no limite, esbarram nas ações dos governos e suas vontades políticas (KLEIN, 2006).

Também na área da Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), um número significativo de documentos foi elaborado no sentido de atender às prerrogativas da inclusão, como direito social e respeito à diversidade. Exemplos são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs estabelecidos pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, que desde 1999 trazem, para o âmbito escolar, discussões temáticas, como pluralidade cultural, ética e sexualidade, sob a forma de Temas Transversais. Cabe também ressaltar, dada a especificidade deste artigo, que com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os projetos sócio educativos recebem amparo legal a partir de uma proposta de diálogo entre os processos de ensino-aprendizagem (políticas educacionais) e as ações de proteção (políticas de assistência social), visando à inclusão social de crianças e adolescentes considerados vulnerabilizados socialmente (KLEIN, 2006).

No entanto, as realidades legislativas de cada país não podem ser consideradas sem que se resguarde, entre outras, as suas diferenças sócio-econômicas. Em primeiro lugar, podemos referenciar a distinta densidade demográfica dos dois países e os seus níveis de crescimento econômico. Segundo o *Informe sobre el Desarrollo Humano das Nações Unidas*⁵, no ano de 2003, a população espanhola alcançou 42 milhões de habitantes, e o Brasil, a marca de 181 milhões. A composição etária também é distinta: na Espanha, são 14,5% a população de maiores de 65 anos, mesmo percentual que os menores de 15 anos de idade. No Brasil, a população com mais de 65 anos é de 4,9% e

Infantil - OIT/IPEC e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

5 Dados disponíveis em: <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/>.

chega próximo de 28% os que têm menos de 15 anos. A taxa de fecundidade, no Brasil, entre 2000 e 2005, era de 2,3, enquanto que na Espanha não superou 1,5. No ano de 2003, a esperança de vida entre os brasileiros era de 70,5 anos e na Espanha de 79,5 anos.

Com respeito à classificação internacional para o desenvolvimento humano, o Brasil, que ocupava o 74º lugar (0,74), em 1998, passa para os atuais 63º (0,79). A Espanha, em 2003, manteve o 21º lugar (0,92), o mesmo indicador que no ano de 98.

Apesar das diferenças sociais e econômicas entre os dois países, podemos verificar algumas problemáticas compartilhadas. Entre elas, o alto índice de desigualdade social. Observando os indicadores econômicos, o Produto Interno Bruto – PIB, de 1999, da Espanha permitia situá-la entre os dez países com maior renda do mundo, no entanto, destaca-se o alto índice de desigualdade na distribuição dos recursos. Em 1999, por exemplo, os 10% mais pobres da população possuíam 2,8% da renda total, enquanto que os 10% mais ricos dispunham de 25,2% da renda total. No Brasil, a concentração da renda é ainda mais perversa: dados de 2001 demonstram que os 10% mais pobres detêm somente 0,7% da renda total, ao passo que os 10% mais ricos possuem 46% da renda total.

Com relação aos jovens de 15 a 24, no ano de 2003, eram 22,7% da população total da Espanha, com uma taxa de desemprego de 11,3%. No Brasil, o Censo de 2000 aponta que os jovens nessa faixa etária são 20% da população, e os índices de desemprego aproximam-se dos 40%, em algumas regiões metropolitanas do país.

Mesmo contando com avanços em alguns indicadores, no caso brasileiro, temos observado escassas possibilidades de efetiva inclusão social. No entanto, não é possível deixarmos de pontuar essas positivities, uma vez que, as legislações e as práticas que delas advêm têm feito falar e têm produzido novos discursos (FOUCAULT, 1997) sobre inclusão e diferenças, além de, concretamente, terem melhorado a vida de parcelas da população, embora em percentuais ainda pouco significativos.

Retomando a reflexão aqui proposta, outra questão que demonstra a diferença dos projetos sócio educativos e de práticas de educação não escolar entre os países, são as inserções dessas temáticas e suas experiências no âmbito acadêmico. Além de disciplinas específicas, revistas especializadas, publicações da área da Educação Social

e/ou da Pedagogia Social demonstram a sistematização e organicidade presentes nesses estudos no cotidiano das Universidades Espanholas e de outras Instituições de Ensino Superior em países como Portugal, Alemanha e França, para citar alguns exemplos. No Brasil, no entanto, as práticas de educação não escolar se mantêm periféricas, compensatórias e pouco reflexionadas, muito embora, na América Latina, existam experiências em Pedagogia Social já consolidadas.

Na Universidade das Ilhas Baleares - UIB, por exemplo, essa temática está presente numa formação específica e em disciplinas que sustentam a formação universitária em Educação Social, implantada na década de 90.

A Educação Social conduz à titulação de Educador Social, profissional que atua nos campos da educação não formal, na educação de adultos, na inserção social de pessoas com dificuldade de inclusão, bem como em ações sócio educativas. Entre as disciplinas básicas, estão: didática geral, educação permanente, intervenção educativa sobre os problemas fundamentais da desadaptação social, novas tecnologias aplicadas à educação, programas de animação sócio cultural, psicologia do desenvolvimento, psicologia social e das organizações, sociologia e antropologia social, teoria e instituições contemporâneas de educação, práticas, entre outras.

Essa aproximação da Educação Social como área do conhecimento acadêmico é resultado do trabalho intenso de associações e colégios profissionais de educação social que demandavam por profissionais com formação específica. Cria-se, então, a titulação universitária do diplomado em Educação Social que, juntamente com outras titulações de nível técnico médio, entre eles os animadores sócio culturais, dá respostas ao emergente setor de serviços sociais voltados às comunidades.

No Brasil, talvez a supremacia do caráter assistencial/compensatório e suas conseqüentes intervenções em situações-problemas de populações vulnerabilizadas contribua para que a educação que acontece fora do intramuros da escola, seja tratada mais pelo viés assistencial e, muitas vezes, assistencialista, do que como prática educativa. Essa visão pode estar reforçando o trato da questão como sendo pouco relevante, porque é originária de “problemas individuais, culturais, ‘populares’, étnicos⁶”. Como conseqüência, experiências de educação não escolar passam à margem

6 Tratados como espetáculo pelas mídias, problemas de natureza social são banalizados e “esquecidos” até que os próximos episódios advindos das adversidades do desemprego, dos problemas habitacionais, do acesso à saúde e à educação, entre outros, coloquem em risco o conjunto da sociedade ou algumas personalidades de alta visibilidade.

dos cursos nas áreas da Educação, especialmente na formação de professores. Assim, os esforços em sistematizar práticas *alternativas de educação* dão-se especialmente através de pesquisas no âmbito da Pós-Graduação, o que nos permite afirmar que a formação dos educadores automeados de educadores sociais, que atuam fora do ambiente escolar, geralmente tem acontecido na prática, na formação em serviço e, quando têm formação acadêmica, esses profissionais tendem a reproduzir o espaço escolar mesmo que atuando em práticas sócio-educativas⁷.

Retomando a realidade dos jovens e da juventude atendida nos projetos investigados pelas autoras, observa-se que o nível de escolaridade deles é baixo. A grande maioria não concluiu o Ensino Básico obrigatório (que no Brasil é até os 14 anos e na Espanha até os 16) e apresentam uma evidente desvantagem na inserção no mercado de trabalho. Acumulam histórias de repetições e de evasão, ainda que reconheçam a importância de manter os vínculos com a escola, mesmo que num exercício de sucessivas idas e vindas de um lugar cuja relação não se pode romper definitivamente.

Os casos de evasão entre os jovens espanhóis, de acordo com Gil (1996, 108), relacionam-se a um tipo de resistência anômica que se caracteriza pela apatia, passividade, conformismo, impulsionada pela desmotivação. A permanência passiva na escola à margem da dinâmica geral do grupo-classe leva o professor ao desconcerto e, atendendo a suas próprias palavras, a tirá-lo “do sério”, a irritá-lo, a colocá-lo “nervoso”. Desde essa atitude resistente à autoridade do professor, questiona-se o sentido da escola e a utilidade das matérias com vistas ao futuro profissional.

A escola, segundo os jovens brasileiros, é considerada critério, inclusive, para ingressar em projetos sócio educativos oferecidos por entidades governamentais e não-governamentais e até no próprio trabalho e, por isso, é necessário manter *certa presença*. No entanto e, paradoxalmente, o trabalho, quando existe, ao mesmo tempo em que exige a escolarização como forma de seleção, nem sempre oferece condições para a permanência do jovem na escola, especialmente no que se refere a horários, atividades extraclasse, etc. Mesmo assim, os jovens mantêm a confiança de que, através

⁷ As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, embora reconheçam e demarquem o campo da educação não escolar, ainda centram a formação no professor para a escola, no caso, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE N° 1/2006, de 15 de maio de 2006, e nos Pareceres CNE/CP N° 05/2005, de 13/12/2005, e CNE/CP N° 03/2006, de 21/02/2006.

dos estudos e de cursos de formação profissional, poderão encontrar um emprego melhor, no futuro.

Os jovens associam a escola mais à obrigação do que à necessidade, especialmente entre os espanhóis. Ao mesmo tempo, eles precisam trabalhar e contribuir com a renda familiar, assim, subestimam ainda mais o valor do estudo, não considerando imprescindível investir na educação escolar. Nesse período – a juventude –, em que uma maioria não encontra trabalho e nem estuda, o ingresso em ações sócio educativas resgata a possibilidade de (re)inclusão escolar e, muitas vezes, de formação profissional mesmo que para um trabalho incerto.

As investigações com os jovens que participam de projetos sócio educativos demonstram que, em ambas as experiências (no Brasil e na Espanha), os jovens potencializam escassos recursos pessoais para que as atividades pedagógicas em que se inserem tenham resultados positivos. Tanto a experiência escolar como os cursos de formação profissional se constituem em experiências pouco significativas para eles, no sentido do aprender fazer. As pesquisas, entretanto, apontam para a importância que os projetos/cursos assumem, especialmente enquanto lugar de encontro, um encontro de caráter social, de pertencimento entre iguais, de jovens interagindo, constituindo novos grupos e vivendo novas experiências, inclusive a de estar fora do controle de seus pais e do espaço restritivo da escola e, não necessariamente, estar vivendo a experiência da aprendizagem dirigida à formação para o trabalho ou, comprometendo-se com o trabalho real ou propriamente dito. É a sociabilidade o que parece ser central entre os jovens e seus interesses. Isso pode demonstrar que a escola, os projetos sócio educativos e o próprio trabalho podem ter para os jovens sentidos diferentes daqueles atribuídos pelos adultos, pela sociedade em geral e seus discursos predominantes.

Assim, a possibilidade de atribuir novos sentidos à escola, à formação profissional e ao trabalho pode demonstrar que os jovens têm, hoje, menos interesse pelas formas tradicionais de integração social. Alguns fatores podem estar associados à baixa motivação: “não dá nada”, como eles próprios dizem; a oferta de cursos de formação não é necessariamente a área de interesse do jovem e, sim, as possibilidades oferecidas pelas instituições de atendimento; o jovem já tem clareza quanto à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho, especialmente o formal, que se associa mais à experiência prévia que à formação realizada. Exemplo disso é o resultado da investigação realizada no Brasil, *A questão social da juventude*, concluída em 2005 pela

pesquisadora Dinora Tereza Zucchetti, na qual os jovens apontam os ritos de passagem da infância para a juventude e desta para a vida adulta.

Da infância para a juventude, a passagem inicia cada vez mais cedo do ponto de vista cronológico e destaca principalmente a idéia de que eles tornam-se jovens na medida em que têm que assumir responsabilidades, ainda que compartilhadas com o conjunto dos membros da família. Entre as responsabilidades, a experiência do trabalho precoce (trabalho infantil) contribuindo com a renda mensal, o apoio nas atividades domésticas, o cuidado dos irmãos mais novos, etc. A passagem da juventude para a vida adulta, exercício realizado pelos jovens pesquisados, postulou uma análise prospectiva. Eles referem-se novamente às responsabilidades, agora não mais compartilhadas, mas como experiências autônomas. Entre essas responsabilidades, a de constituir e manter uma família e trabalhar num emprego formal e com direitos sociais. Assim, o trabalho passa a ser uma experiência postergada, com as conseqüências que isso acarreta: o livre arbítrio, a independência, o acesso ao consumo, entre outros. O trabalho e o emprego entre os jovens pesquisados passam a ser um desejo a ser conquistado, quando na condição de adulto.

À parte as dificuldades de acesso às experiências profissionais, fenômeno que atinge os jovens independentemente do país de origem, de sua escolarização e de sua classe social, no caso dos jovens em questão, ao informar suas sucessivas e breves entradas no mercado de trabalho, explicitam experiências que se acumulam e que, inclusive, são anteriores aos 16 anos, idade legalmente definida como mínima para o trabalho, segundo as legislações brasileira e espanhola.

Quanto aos participantes dos projetos sócio educativos, no Brasil, referimo-nos à presença do trabalho infantil e infanto-juvenil e, posteriormente, quando com a idade legal para o trabalho, o ingresso no mercado que não se faz em condições mais favoráveis do que as anteriores. Para a maioria dos jovens pesquisados, egressos dos cursos de formação profissional, são exceções os que não permanecem em atividades informais, de baixa qualificação e remuneração. Esse pode ser mais um elemento para se pensar sobre o *desinvestimento*, no sentido atribuído por Bajoit e Franssen (1997) quando fazem referência à defasagem entre a importância atribuída, *a priori*, ao trabalho e à satisfação advinda das experiências concretas vividas por jovens no trabalho. Soma-se a isso a presença de uma memória negativa que têm do emprego, especialmente entre os pesquisados no município de Novo Hamburgo, onde o setor couro-calçado, principal

fonte de emprego para os seus familiares, é lugar de recordações de precariedade, escassez, desemprego e baixos salários.

No caso dos jovens espanhóis, a experiência de trabalho dos pais é considerada um fator que relativiza a precariedade da sua inclusão. A idealização do trabalho e a insistência na busca de emprego valorizam satisfatoriamente sua situação, atendendo à comparação que fazem com respeito a outras pessoas em circunstâncias similares e, fundamentalmente, às dificuldades que viveram seus pais, quando jovens. No entanto e, contraditoriamente, em alguns casos, essa justificativa parece favorecer o imobilismo e o bloqueio nas trajetórias pessoais. Um sentimento de tranquilidade por ter “o que se tem”, por estar protegido por sua família, que cobre suas necessidades básicas, faz com que aceitem e se conformem com a situação de precariedade na inclusão ao emprego.

Retomando a questão escolar, vimos que esta também se apresenta como uma experiência de *desinvestimento*. Isso é passível de identificação, no caso brasileiro, quando se considera a relação entre idade/escolaridade e o crescente ingresso dos jovens na Educação de Jovens e Adultos⁸. A EJA, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma possibilidade concreta de volta aos estudos daqueles que, por motivos diversos, ainda com pouca idade, ficaram fora da escola, tem, equivocadamente, se apresentado como uma aposta preferencial dos próprios jovens, dos professores e gestores escolares. Muitas escolas vêm estimulando seus alunos, especialmente aqueles que têm *problemas de disciplina*, a frequentar programas de Educação de Jovens e Adultos. Noutras vezes, os próprios jovens fazem essa *passagem* por preferência pessoal, uma vez que a referida modalidade de ensino se apresenta como uma proposta que requer um período de escolarização mais breve, e isso é de agrado do público mais jovem. Não podemos esquecer, no entanto, que em alguns casos, a EJA tem sido a única possibilidade de acesso à educação, quando não há vagas nas escolas, dada a escassez de oferta de ensino, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas periferias das grandes cidades.

É importante reafirmar que, das experiências vividas pelos jovens, tanto nos cursos de formação, nas escolas e no trabalho, as pesquisadoras observaram uma generalizada sensação de *desinvestimento*, um *não dar nada*. Isso, no caso dos jovens

⁸ O Ministério de Educação de Brasil tem como uma de suas metas prioritárias assegurar a todos os brasileiros de 15 e mais anos que não tiveram acesso à escola ou que foram excluídos precocemente a inserção, a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental de qualidade. Para a oferta de educação de jovens e adultos, na modalidade de Educação Básica, o MEC se articula com estados, municípios e sociedade civil organizada. Dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/secai/index.php>.

espanhóis, manifesta-se pela não correspondência de suas expectativas com as dos professores, bem como, com frequência, por um verdadeiro interesse utilitarista por parte de alguns alunos das escolas. Mesmo assim, parecem ser os projetos sócio educativos os eventos que conseguem reduzir situações de precariedade e provocar algumas mudanças entre os jovens; o que não significa, em absoluto, o desprestígio e/ou o não reconhecimento da importância da frequência com qualidade dos sujeitos, referidos neste artigo, na escola formal, uma vez que, práticas de educação não escolar e escolar não são antagônicas e sim complementares. No entanto, as investigações sugerem que, nos projetos sócio educativos, os jovens expressam melhor compreensão de si e de sua situação, aceitam a possibilidade de serem ajudados, sentem-se respaldados pelos adultos e verificam que os problemas que vivenciam não são necessariamente de ordem pessoal. Têm oportunidades para aprender e adquirir novas responsabilidades e desenvolvem capacidade de se organizar (ZUCCHETTI, 2003 e PASCUAL, s.a). Do discurso dos jovens pesquisados, desvelam-se reflexões a respeito de sua situação atual e com respeito ao seu passado recente. A tomada de consciência e a análise de sua própria situação podem motivá-los a atuar positivamente. Desde essa perspectiva e de acordo com Pastor (2000, p. 44), a tomada de consciência favorece o reconhecimento de que têm alternativas e de que podem iniciar e controlar a mudança, adquirindo novos conhecimentos e habilidades.

À parte a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas e da formação básica, os programas educacionais nos quais os jovens pesquisados estão vinculados voltam-se às atitudes e aos valores, entre eles, o de pertença a grupos, o respeito aos colegas, a valoração pessoal e dos outros, a motivação e a vontade para a mudança. Isso nos permite afirmar que programas sócio educativos se apresentam como uma proposta de inclusão, uma via de acesso ao estatuto da cidadania. Uma aposta, no entanto, que, no entender de Kuenzer (2005), mostra-se como uma inclusão excludente. A autora questiona a aparente ampliação de oportunidades sem que se garanta uma inclusão efetiva.

Mesmo destacando a perspectiva trazida por Kuenzer e, apesar de os jovens nem sempre darem valor às experiências em tempo real, é possível afirmar que as práticas de educação não escolar têm ampliado o acesso à cidadania, uma vez que se orientam na proteção aos jovens pior situados. Ademais, as investigações com jovens que já concluíram sua formação profissional demonstram que, apesar da falta de

motivação observada durante o processo, passado algum tempo da finalização dos cursos, eles passam a reconhecer a importância de ter tido acesso a essas experiências (ZUCCHETTI, 2003). Reafirmam a função social desses projetos, especialmente no que se refere à possibilidade de viver experiências positivas entre seus iguais. Demonstram gratidão pelos educadores⁹, ao mesmo tempo em que demonstram consciência do baixo aproveitamento que tiveram, reforçando a tese de que se os cursos de formação para o trabalho não significam a inserção no emprego incerto, têm se traduzido em experiências positivas de encontros e aprendizagens.

Para finalizar, as experiências vividas pelos jovens permitem identificar novos sentidos para a escolarização e para a formação profissional que podem ser tensionadores da Academia. Se nos propusermos a ir além do diagnóstico de experiências de *desinvestimento*, talvez possamos localizar, entre os jovens, uma crise em torno das formas tradicionais de integração social, entre elas, o trabalho e a escola. A partir dessas considerações, então, poderemos pensar sobre as novas formas de expressão e integração que, entre os jovens, ganham presença e importância. Esses *novos sentidos* atribuídos pelos jovens às experiências que vivem podem permitir a reflexão sobre a perda da centralidade do trabalho quanto a agente regulador de relações sociais mais amplas. Novos elementos parecem constituir-se em éticas para esses grupos sociais. No entanto, pela situação de pobreza, baixa escolaridade e experiências de trabalho precarizado, os jovens explicitam e dão visibilidade à vulnerabilidade que vivem, numa sociedade global que os tem excluído de possibilidades de uma vida digna.

DISCUSSING PRACTICES OF NOT SCHOOLAR EDUCATION BASED ON POLICIES FOR ATTENTION TO YOUTH

Abstract

This paper discusses the complex relations among experiences of work, education and occupational training programmes by young people from families of a low social and

⁹ Nas pesquisas, observou-se que, nos programas de intervenção sócio educativa, o envolvimento do professor/educador é bastante requisitado, bem como a sua criatividade, proximidade, empatia e capacidade de adaptação ao ritmo e necessidades dos jovens. Sem dúvida, o tipo de relação que se estabelece favorece a confiança entre os sujeitos em questão. Esses dados são ainda mais evidenciados na avaliação realizada pela UIB, nos projetos de Palma de Mallorca (Pascual, 2000).

economic level. In research studies carried out in recent years, we have studied this age group in places as different as Novo Hamburgo in Brazil and Palma de Mallorca in Spain. We aim to show how these young people cope with occupational training experiences in the employment world and in schools, facing the dilemma of belonging and not belonging, finding how increasingly unstable the work situation is, and experiencing a strategy of inclusion in schools that generates alienation. We also reflect on their experiences of integration in socio-educational projects and how important these initiatives are for young people. Based on these experiences, we discuss non-school educational and training initiatives, and we explore the similarities and differences between theoretical and philosophical suppositions and methodological approaches to education and social education in Brazil and Spain.

Keywords: policies, non-school education and training, young people

Referências

- BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. *O trabalho, busca de sentido*. Revista Brasileira da Educação. São Paulo. Nº especial. 1997. p. 76-95.
- CARVALHO, Maria Brant de Carvalho; AZEVEDO, Maria Júlia. *Ações complementares à escola no âmbito das políticas públicas*. Inédito. (s.a.)
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. 12. ED. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- GIL, Fernando. *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel. 1996.
- Informe sobre el Desarrollo Humano*. EE.UU: PCNUR das Nações Unidas. Disponível em: <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/> Acesso em: 22/06/2006
- KLEIN, Madalena; SABAT, Ruth; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Saberes Docentes sobre Diferenças e Inclusão Social*. In: Anais VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso Brasileiro. Portugal: Minho. 2006
- KUENZLER, Acácia. *A Escola como Espaço de Inclusão: limites e possibilidades*. In Anais do 8º Seminário Internacional de Educação. Novo Hamburgo: Feevele, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php>. Acesso em: 05/12/2005.
- _____. Diretrizes da Pedagogia. Disponível em: http://www.mec.gov.br/cne/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=4599&banco=1. Acesso em: 29/05/2006
- PASCUAL, Belén. *Formación ocupacional y desarrollo comunitario la iniciativa europea urban – el Temple de Palma de Mallorca*. In: Praksis – Revista do ICHLA. Ano 2, vol. 1, janeiro de 2005. p. 15 - 26.

_____. *La evaluación de programas de intervención socioeducativa la experiencia de Urban -El Temple de Palma de Mallorca*. Inédito. (s.a.)

PASTOR, Maria Inmaculada. *Educació no formal i dona*. In: Revista Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogía, nº 13, 2000. p. 41-50.

RIERA, Jordi. *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Libres, 1998.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

Data do recebimento: 28-02-2007

Data do aceite: 25-04-2007