

INTRODUÇÃO

O medo é uma experiência central na vida da maior parte dos habitantes das grandes cidades brasileiras. Este sentimento estava presente entre os jovens da minha pesquisa por diferentes motivos. Alguns revelaram evitar algumas atividades de lazer em virtude dos riscos que corriam. Outros já tinham sido vítimas da violência policial. Por fim, havia o medo gerado pela incerteza quanto ao futuro, potencialmente maior em virtude do crescimento das desigualdades sociais no atual padrão de desenvolvimento capitalista: o desemprego, a pobreza e a exclusão social.

O medo também impregna as relações entre a sociedade, o Estado e a juventude urbana pobre. De uma maneira geral as pessoas tendem a ver os jovens pobres, negros, moradores das favelas e bairros periféricos, como os protagonistas da violência nas grandes cidades. Esse sentimento está na raiz de muitas políticas públicas dirigidas à juventude, por meio das quais o Estado pretende prevenir e conter os “desvios” sociais. Estou chamando de *pedagogia da cidadania tutelada* as ações dirigidas ao controle da juventude pobre urbana, por meio de programas ocupacionais e compensatórios, como a experiência por mim acompanhada. Essas ações são originárias da desconfiança e da suspeição do Estado e de setores da sociedade em relação a esses jovens. Elas também são fundamentadas na esperança que os próprios jovens têm de reunir condições propícias para superar as situações de exclusão em que estão inseridos. Desta forma, o que dá sustentação a esse tipo de pedagogia é tanto o medo disseminado na sociedade em relação aos jovens pobres, quanto o medo que os próprios jovens sentem frente a um futuro incerto.

Durante o ano de 2002, enquanto eu realizava esta pesquisa, ocorriam também as campanhas para a escolha dos novos dirigentes políticos do país no âmbito do legislativo (senadores e deputados) e do executivo (presidência da república e governadores). Nesse contexto de disputas eleitorais, a juventude esteve por diversas vezes na pauta do debate político em virtude da mobilização das entidades que desenvolviam trabalhos junto aos jovens e da ação dos partidos que procuravam incorporar as suas reivindicações nas agendas de campanha.

A maior visibilidade da juventude não é um fenômeno circunscrito àquele momento específico, mas vem se constituindo há alguns anos pela ação dos agrupamentos juvenis, que irrompem no cenário político e social brasileiro por meio de diferentes manifestações pacíficas ou violentas, legais ou à margem da lei, espontâneas

ou organizadas. Vários fatos parecem indicar que os jovens e seus estilos de vida estão no centro dos conflitos sociais nas últimas décadas no Brasil: dos arrastões nas praias cariocas e conflitos entre torcidas organizadas paulistas às caminhadas pela paz em diversas cidades brasileiras; das mortes no narcotráfico e nos conflitos entre “gangues” às manifestações culturais de diversos agrupamentos juvenis espalhados pelo país; dos desempregados e (des)escolarizados aos consumidores em potencial.

Esse é um campo ainda em disputa na democracia brasileira. Por um lado, há um emergente movimento social que aglutina diversas formas organizativas juvenis, pressionando o Estado pelo reconhecimento de suas causas e demandas. A criação dos conselhos estaduais e municipais de juventude, a mobilização de entidades e políticos a favor da implementação de políticas de juventude, a articulação para a formulação de um Estatuto e de um Plano Nacional de Juventude no âmbito do parlamento nacional e o crescimento do número de iniciativas voltadas a eles parecem ser o reflexo da entrada dos jovens na cena política e social. Por outro lado, as manifestações de políticos e profissionais vinculados à juventude, mesmo que movidas por “boas intenções”, muitas vezes revelam a recorrência de posturas estereotipadas e de uma concepção da ação do Estado nesse campo que colocam os jovens em posição inferiorizada, como objetos da tutela dos adultos políticos, dirigentes de ONGs, educadores, etc. O modo de incorporação dos jovens na agenda política, por meio de programas e ações específicas, refletirá a complexidade desses fatos. As políticas de juventude irão traduzir uma certa imagem socialmente construída em torno do seu público, ao mesmo tempo em que terão papel ativo na construção de novas representações sobre os jovens e seus direitos.

Este trabalho apresenta a proposta e os resultados da pesquisa realizada por mim sobre um programa federal de inclusão social de jovens em situação de risco social que fazia parte do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR (1996-2002), implementado na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH. As avaliações do PLANFOR seguiram critérios econômicos de eficiência, eficácia e efetividade. Tais avaliações, embora sejam importantes na elaboração de indicadores de resultados das políticas sociais, deixam de considerar os meandros nos quais se tece aquilo que efetivamente as iniciativas produzem. Ou seja, a parcialidade de uma abordagem meramente quantitativa dos seus resultados acaba por constituir-se em mecanismo de ocultação dos fracassos e equívocos dessas ações. Ao observar o desenvolvimento de uma dessas experiências, pretendi contribuir para desvelar o modo

como a juventude foi abordada e aquilo que concretamente se produziu nas experiências acompanhadas.

Fazer esta pesquisa representou, para mim, a vivência de um processo de muitas descobertas. Passo a passo foi se desfazendo um olhar construído a partir do lugar que eu ocupava – professor, pesquisador, pai. Um adulto movido por interesses acadêmico-científicos, questões humanitárias e também idéias preconcebidas sobre as relações entre pobreza, capitalismo e juventude. O contato com os jovens da pesquisa e com os escritos sobre a juventude foi aos poucos abalando as minhas “certezas”. Não sei se compreendi tudo o que observei, se levantei as questões mais pertinentes e se ensaiei as melhores respostas. Provavelmente este trabalho tenha ficado a meio caminho e necessite da ajuda de novas pesquisas. A única certeza que tenho, ao terminar esse trabalho, é a de que a redemocratização da nossa sociedade não se completará sem que os jovens sejam efetivamente reconhecidos como sujeitos de direitos. Direitos não apenas de se tornarem adultos, mas de viverem plenamente a condição juvenil, o que lhes tem sido negado pela ausência de políticas de juventude que façam frente ao crescimento das desigualdades sociais no país.

Este capítulo introdutório está dividido em duas partes. A primeira procura delimitar o conceito de juventude, dialogando com alguns autores do campo da sociologia das juventudes. A segunda parte apresenta a pesquisa e as hipóteses que guiaram o meu trabalho.

1 Juventude(s): uma construção histórica e social

De uma maneira geral, os estudos voltados ao tema da juventude têm apontado a dificuldade de se estabelecer um consenso em torno do seu uso como categoria de análise pelos investigadores. A sua forte relação com o contexto histórico, político e social, além da tendência a ser delimitada a partir dos paradigmas científicos de cada área de estudos, faz com que a juventude seja vista como uma “categoria escorregadia” ou “imprecisa”.¹

Uma primeira dificuldade refere-se ao confronto entre uma concepção que a vincula às características comuns de uma classe de idade (geração) e aquela que

¹ Essa tendência tem sido encontrada na análise dos diversos estudos sobre a juventude, conforme indicam SANCHIS (1997) e SPOSITO (2000).

ressalta as diferenças de classe social, gênero e etnia, destacando o seu caráter plural (juventudes).

As abordagens no seio da sociologia da juventude variam em face de duas diferentes posturas teóricas, conforme constataram CARDOSO e SAMPAIO (1995). A primeira defende uma idéia genérica de juventude como propulsora real ou potencial dos processos de transformações sociais, políticas e culturais, ressaltando o caráter inquieto e inconformista das novas gerações. Outra perspectiva acena para a especificidade das experiências juvenis, as múltiplas identidades que recortam a juventude e o pertencimento a grupos sociais e culturais distintos, enfocando as diferentes formas de ser jovem em nossa sociedade, que podem ou não convergir para um comportamento contestador. Da mesma forma, PAIS (1993) constata a presença de diferentes abordagens teóricas no seio da sociologia da juventude dividindo-se entre uma *corrente geracional* e uma *corrente classista*.

Para BOURDIEU (1983), o tema da juventude deve ser compreendido dentro do grande tema da reprodução de classes. A juventude e seus atributos não passariam de construções sociais arbitrárias, que “concede aos jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos”. Nesse processo, a democratização do sistema escolar teve um forte peso na produção da idéia de juventude:

Um dos fatores desta confusão das oposições entre as juventudes de diferentes classes é o fato de diferentes classes sociais terem tido acesso de forma proporcionalmente maior ao ensino secundário e de, ao mesmo tempo, uma parte dos jovens (biologicamente) que até então não tinham acesso à adolescência, terem descoberto este status temporário, “meio-criança, meio-adulto”; “nem criança, nem adulto”. (...) Parece que um dos efeitos mais poderosos da situação de adolescentes decorre dessa espécie de existência separada que os coloca socialmente fora do jogo. (p. 114)

Assim, devemos falar em juventudes, tendo em vista as diferenças sócio-econômicas percebida entre os jovens. Tais diferenças, por um *formidável abuso de linguagem*, desaparecem sob o construto de juventude que abarca “no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum”. Da mesma forma, na análise etnográfica que WILLIS (1991) opera acerca da subcultura de um grupo de jovens operários ingleses, a predominância permanece sendo a de classe social.

Tais contribuições são importantes no sentido de colocar em questão uma visão exacerbadamente genérica da juventude. A tensão entre o corte geracional e o

pertencimento a diferentes classes sociais parece-me impossível de ser desconsiderada. Não é difícil admitir que as experiências se apresentam de maneira diversa nos vários momentos do ciclo da vida, podendo-se falar em um mundo juvenil relativamente autônomo. Ao mesmo tempo, a juventude caracteriza-se também como um momento de distribuição na estrutura social, em que as diferenças com relação ao acesso aos variados padrões e níveis educacionais, ao mercado de trabalho, à origem familiar e às condições de vida têm um forte peso.

Para DUBET (1996), este debate opondo geração e classe social constitui-se em um falso dilema, pois “não coloca verdadeiramente um problema teórico”. Ele é a expressão da emergência de uma cultura de massa no seio de uma sociedade marcada pelas clivagens de classe, estando a juventude “no coração desta tensão” entre a “formação moderna de um mundo juvenil relativamente autônomo” e a “idade da distribuição dos indivíduos na estrutura social”. Para o autor, “a instalação da juventude moderna está longe de ser contraditória com a pluralidade das juventudes, da mesma maneira que os sentimentos de pertencimento a uma geração não excluem, mesmo ao contrário, uma muito viva percepção das clivagens sociais”. (p. 27)

O autor compreende a(s) juventude(s) moderna(s) a partir da *história social recente*, marcada por dois fenômenos: a) a *massificação cultural*, provocando o declínio dos ritos de passagem entre idades fortemente demarcadas nas sociedades tradicionais e a emergência de uma *cultura juvenil relativamente autônoma*, vista positivamente como símbolo de mudança social e progresso e, ao mesmo tempo, como fonte de patologias e conflitos sociais; b) a *massificação escolar*, marcada por diferentes experiências segundo as lógicas de competição no mercado e identificação ao grupo juvenil, mas que junto a outros fatores (o desemprego, as novas relações familiares) produziu um alongamento desta fase de vida.

Uma outra noção corrente de juventude é aquela que a concebe como um momento de transição da infância para a vida adulta. Disseminada no senso comum, essa concepção tende a ver a juventude e os jovens a partir de uma idéia de indeterminação, um momento transitório e passageiro, geralmente marcado por uma crise de identidade e de valores. A juventude assume um caráter negativo – fase de confusões, de conflitos, de rebeldia – em contraposição à positividade da vida adulta, à qual está subordinada.

De uma maneira geral a juventude foi pensada como um longo processo ao final do qual um indivíduo, para realizar as funções físicas da existência do adulto em

coletividade, adquire as habilidades necessárias para desempenhá-las numa forma social determinada. No entanto, essa noção tem sido cada vez mais questionada pelas transformações sociais mais recentes que apontam para uma desconexão entre as idades e os papéis tradicionalmente desempenhados nas diferentes etapas da vida.

GALLAND (1996), fazendo um balanço do tratamento sociológico da categoria juventude que havia proposto a partir da noção de *entrada na vida adulta*, aponta algumas questões para a sua revisão. O autor considerava a juventude “essencialmente como uma passagem se efetuando sobre dois eixos principais: um eixo escolar-profissional e um eixo familiar-matrimonial”. Assim, a entrada na vida adulta se daria pela articulação sincrônica de um *eixo público* (o fim dos estudos e o começo da vida profissional) e um *eixo privado* (a saída da casa dos pais e a formação de um novo casal).

Segundo GALLAND (1996) esse modo de conceber a juventude “teve o mérito de dar ao tratamento da questão da idade um suporte objetivo ligado às práticas sociais quantificáveis”, permitindo investigar as diferenças de formas de entrada na vida adulta particularmente segundo o gênero e a origem social. No entanto, reconhece o autor, hoje esse modelo acha-se em questão por dois fenômenos. Primeiramente há uma tendência ao *adiamento da idade média de transposição* à vida adulta, dada pelo prolongamento da escolarização, pela postergação da entrada na vida ativa, pelo adiamento na formação de um novo casal e pela permanência na casa dos pais. Em segundo lugar, há uma *crescente desconexão* entre as portas da entrada na vida adulta, onde os papéis de adolescentes e adultos se confundem em torno de novos estatutos profissionais e familiares: jovens que trabalham e residem com os pais ou jovens que prolongam o tempo de solteiros vivendo sós ou com amigos.

Esses fenômenos são vividos de diferentes modos de acordo com o gênero ou a origem social e estão fortemente relacionados às mudanças sociais no âmbito do trabalho, da escolarização de massas e da cultura juvenil. Quanto a este último aspecto é impossível não reconhecer que há uma perspectiva maior entre os jovens de prolongar o tempo de permanência na condição juvenil, tendo cada vez mais como referência os pares de idade com seus valores, práticas culturais, lazeres, etc. No entanto, os impactos das mutações sociais adquirem contornos próprios em cada sociedade. No caso do Brasil, para um grande número de jovens o início da adolescência e a entrada na vida ativa estão associados.

A crítica ao *modelo de instalação* – a idéia de passagem da juventude à vida adulta através destas três etapas: partida da família de origem, entrada na vida profissional e formação de um casal – tem sido corroborada por vários autores. SPOSITO (2000: 12) observa que:

As transformações observadas nos sistemas escolares ao longo do século XX, que definiram um alongamento da permanência no interior da escola para novos segmentos sociais e as condições diferenciais de acesso ao mundo do trabalho – sem significar a formação de uma nova unidade conjugal ou o abandono da casa paterna – exigiram novas modalidades de compreensão para essa passagem, sobretudo nas sociedades urbanizadas, tanto centrais como periféricas.

Assim, segundo essa autora, fala-se em uma “dissociação no exercício de algumas funções adultas” (*descristalização*) ou a separação entre “a posse de alguns atributos do seu imediato exercício” (*latência*). Outros autores apontam ainda o fato de que as etapas da vida obedecem cada vez menos a normatizações e regulações das instituições tradicionais como a família, a escola e o trabalho (*desinstitucionalização*) e a etapas bem definidas (*descronologização*).

1.1 Juventude e modernidade

A juventude, tal como a compreendemos hoje, pode ser vista como uma produção da modernidade. O estudo clássico de Philippe Ariés, *História Social da Criança e da Família* (ARIÉS, 1986), procurou traçar a gênese do sentimento moderno de infância, ausente das sociedades européias dos séculos XVI e XVII. Analisando o modo como as crianças eram retratadas na iconografia medieval e o seu lugar nas práticas sociais (jogos, brincadeiras, cerimônias, ocupações) das sociedades da época, ARIÉS (1986) irá observar que não havia uma demarcação nítida entre as diferentes etapas da vida – “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade”. As crianças eram misturadas aos adultos nos trabalhos e eventos sociais assim que adquiriam as condições mínimas de sobrevivência por conta própria, não havendo essa fase intermediária entre a infância e o mundo adulto que hoje se chama adolescência ou juventude.

Segundo ARIÉS (1986: 45 - 46) será somente a partir do século XIX que se desenvolverá o valor que se atribui à adolescência no século XX, quando passa a “tornar-se um tema literário e uma preocupação dos moralistas e dos políticos (...) como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada”.

A partir daí a adolescência passa a ser uma *idade favorita*, na qual deseja-se *chegar cedo e permanecer*, empurrando a infância e a velhice para faixas etárias mais limitadas. A preservação da inocência e o desenvolvimento do caráter e da razão nas crianças defendida por moralistas e educadores a partir dos séculos XVII e XVIII, um novo estatuto da família como lugar da intimidade e da preparação moral e o desenvolvimento dos modernos sistemas de ensino produziram o que o autor denomina um *moderno sentimento da infância*. O grande acontecimento teria sido “o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação” pensada como um lapso de tempo entre a infância e a vida adulta. O desenvolvimento do sistema escolar abriu campo para que eclesiásticos, juristas, moralistas e reformadores se engajassem numa “verdadeira moralização da sociedade”. A escola deveria assegurar a preparação das crianças para a vida em sociedade.

As teses de Philippe Ariés foram objetos de polêmicas.² No entanto, além do profícuo caminho aberto por esse autor para novas pesquisas, seu trabalho teve o mérito de apresentar “pelo menos duas dimensões” novas, como observa KOHAN (2003: 67):

a) a idéia de que a percepção, periodização e organização da vida humana é uma variante cultural e que a forma como uma sociedade organiza as “etapas da vida” deve ser sempre objeto de pesquisas históricas; b) na modernidade européia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e idéias em torno da infância ocorreu como em nenhum outro período anterior da história humana.

Podemos dizer então, que embora reconhecendo a presença entre os antigos de uma idéia de infância e juventude, é na modernidade que se consolida sua nova concepção como uma etapa da vida marcada por valores, projetos, práticas sociais: uma moderna condição juvenil.

A emergência da juventude como uma categoria analítica não pode assim ser dissociada do processo de *institucionalização do curso da vida* que caracterizou a modernidade. Tal institucionalização implicou uma *cronologização* da vida, com a definição de etapas distintas – infância, adolescência, idade adulta, velhice – a partir de transformações em pelo menos dois aspectos: a constituição de relações econômicas

² Segundo KOHAN (2003: 66) as principais críticas a Ariés são três: “a) questiona-se a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença; b) critica-se seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica”.

baseadas na força de trabalho livre e a consolidação do Estado Moderno, que passa a regular a vida dos cidadãos, atribuindo-lhes direitos e obrigações a partir de sua idade legal. (DEBERT, 1999). A extensão do acesso à educação proporcionada às camadas populares generalizou e possibilitou o prolongamento da noção de juventude para além dos grupos sociais mais favorecidos. (SANCHIS, 1997).

A institucionalização do curso da vida implicou também a “constituição de perspectivas e projetos, por meio dos quais os indivíduos orientam-se e planejam suas ações, individual e coletivamente”. (DEBERT, 1999: 51). Além disso, as diferentes etapas da vida não são apenas condições de vida, mas também representações sociais. Toda sociedade, em cada época e lugar, tem uma representação daquilo que seja a infância, a juventude, a vida adulta e a velhice. A juventude, por exemplo, já foi vista como delinqüente (anos 50), rebelde e contestadora (anos 60), apática e pragmática (anos 80), chegando aos anos 90 a ser vista tanto como um problema social, quanto como um vasto nicho a ser explorado no mercado de consumo.

A categoria juventude como uma construção social a partir das representações e práticas sociais acerca desta etapa da vida pode também ser compreendida como o produto de poderes e saberes disciplinares. Segundo KOHAN (2003), seguindo os passos da concepção foucaultiana do poder disciplinar,³ o sentimento de infância que eclodiu a partir dos séculos XVIII e XIX, está ligado à emergência de novos discursos e saberes elaborados por instituições modernas – e seus especialistas e profissionais – encarregadas do cuidado e formação das novas gerações.

A invenção da infância esteve fortemente associada às mudanças nas relações entre pais e filhos, quando as atenções voltam-se para a centralidade das crianças na instituição familiar:

Não é apenas uma questão de sorrisos e brincadeiras. A família se ocupa como nunca antes em cuidar da saúde dos filhos. As novas leis morais se concentram na higiene, na amamentação direta pelas mães, na vestimenta cuidada e pulcra,

³ Confira a este respeito KOHAN (2003: 69 – 76). O poder é compreendido a partir de sua positividade nesta concepção: “para Foucault, o poder não é algo que se toma, que se tem ou se conquista, mas algo que se exerce. Com efeito, não existe o Poder por um lado e os indivíduos por outro, mas indivíduos exercendo poderes no que ele chama de a arte do governo. ‘Governo’ não quer dizer, nesta ótica, aparato estatal, mas o modo como se dirige, em qualquer âmbito, a conduta dos indivíduos. Governar, diz Foucault, é estruturar o possível campo de ação dos outros. De modo que o exercício do poder é um modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações. Assim se afirma o caráter produtivo, não apenas repressivo do poder.” O poder disciplinar se exerce através de uma capilaridade de poderes – “micropodores, multidirecionais, heterogêneos” – com a função principal de normatizar as subjetividades – definindo “o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano” – através diversas técnicas e dispositivos: “a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame”.

em exercícios físicos para um bom desenvolvimento do corpo, e toda uma série de cuidados afetivos que estreitam os laços entre pais e filhos. Surge uma nova conjugalidade que se organiza não tanto para unir dois adultos, senão para servir de matriz a esse futuro adulto de que os pais cuidam como nunca. (KOHAN, 2003: 92)

Além das mudanças no papel da família moderna, a invenção da infância teve como conseqüências outros movimentos: a invenção da psiquiatria e sua tendência a ver a infância como “fonte de patologia”, a “pedagogização do sexo das crianças” pela medicina e pelas instituições de higiene pública e a invenção da pedagogia moderna “como ciência, como moral e como política do conhecimento”. Por meio destas e de muitas outras instituições – a polícia, as instituições filantrópicas e religiosas, hospitais, postos de saúde, laboratórios, etc. – o Estado desenvolve toda uma “tecnologia de poder”, “formas específicas e sofisticadas de conhecer o ser humano em duas dimensões: uma globalizante e quantitativa, relativa à população, e outra analítica, concernente aos indivíduos”. (KOHAN, 2003: 87).

Em nome de garantir a produtividade social, será tarefa do Estado “cuidar” das crianças e adolescentes por meio de instrumentos e discursos de poder em torno da “saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes”. O cuidado com a quantidade e qualidade – a saúde dos corpos e mentes – foi se constituindo como uma tarefa e uma obsessão de todos os Estados, democratas ou autoritários, conservadores ou progressistas, capitalistas ou “socialistas”. Um relato de tal obsessão é feito por MAZOWER (2001: 86-112) ao discorrer sobre o período entreguerras na Europa. Esse autor nos mostra como os diferentes governos, da Espanha ao Leste Europeu, formularam planos e políticas sociais para “aumentar a população e sua saúde”, enquadrar os desempregados e “vagabundos anti-sociais”, “caçar os ciganos”, esterelizar “os doentes mentais”, “os criminosos contumazes perigosos” e os “delinqüentes juvenis”.

Estas ações estiveram fortemente associadas ao sentimento de medo provocado “pelo colapso da antiga ordem européia, ocorrido em 1914”. Abalada por revoluções (russa, alemã, húngara, etc.) e pela queda na taxa da natalidade, neste período agravada pelos milhões de mortos na 1ª Guerra Mundial, a Europa foi tomada por projetos de reconstrução social inspirados em diferentes “ideologias rivais” (a democracia liberal, o comunismo e o fascismo). Mesmo em “tempos de paz”, o Estado passou a tomar para si a tarefa de controlar e garantir a melhor produtividade do corpo

social através de políticas e técnicas – de medicalização, de higiene, de formação moral, cidadã e profissional, etc. em que as crianças e jovens são focos centrais.

A juventude é uma construção histórica e social na qual o discurso científico tem um grande peso. Uma análise deste tipo é feita por ALPÍZAR E BERNAL (2003), que indicam diferentes concepções “teóricas do estudo da juventude” reunidas em torno de sete categorias: a) juventude como etapa do desenvolvimento psicobiológico humano; b) juventude como momento chave para a integração social; c) juventude como dado sociodemográfico; d) juventude como agente de mudanças; e) juventude como problema de desenvolvimento; e) juventude e gerações; g) juventude como construção sociocultural. Para além de uma listagem dos modos de tematizar a juventude, o que estas autoras querem assinalar é a idéia da noção de juventude como uma construção social. Segundo as autoras, “cada sociedade define a ‘juventude’ a partir de seus próprios parâmetros culturais, sociais, políticos e econômicos”, movimento do qual a academia participa ativamente, disseminando e legitimando discursos e representações sobre o que significa ser jovem em dado contexto.

A adolescência, por exemplo, como objeto de investigação científica, pode ser vista a partir da sua constituição por meio de discursos e práticas sociais de médicos, psicólogos e pedagogos desde o final do século XIX. A partir de uma visão naturalista e universal, a adolescência foi tida, nesses primeiros momentos de um *discurso médico-psicológico*, como a fase em que se manifestam vários problemas – “o aumento das desordens mentais juvenis, a ociosidade, o sexo desregrado, o aumento da criminalidade e as crescentes evidências da delinquência entre os jovens”. (CESAR, 2000: 134). Segundo essa autora:

Quase cem anos depois dos trabalhos pioneiros, as características que definem a adolescência, isto é, aquele conjunto de conceitos amplamente difundidos e aceitos, presentes tanto nos textos científicos quanto no senso comum, ainda se amparam na idéia de negação: o conceito de adolescência caracteriza o período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo (ainda) não é. O adolescente é aquele que não é mais uma criança, mas ainda não é um adulto. O discurso hegemônico da psicologia da adolescência e das práticas educacionais é sempre orientado para a compreensão do adolescente como uma forma de vida dirigida para o futuro, de modo que seu objetivo primeiro é a constituição ideal do indivíduo adulto. Assim, as negações que definem a adolescência são consideradas como as “patologias normais” dessa fase do desenvolvimento, marcando-se sempre a ressalva de que se esses “problemas normais” não forem suplantados com sucesso, impedirão uma situação de maturidade normal. (CESAR, 2000: 140).

Essas matrizes discursivas continuam a operar hoje, mobilizando imagens e estereótipos acerca da juventude que a definem como uma fase de crise, de patologias e anormalidades em oposição ao “indivíduo adulto ideal”.

Se tais práticas discursivas continuam a operar no âmbito das instituições sociais, elas são confrontadas, como dissemos anteriormente, com uma série de transformações na experiência contemporânea da juventude. Há um descompasso entre os marcos cronológicos e legais da juventude, dado pelo alongamento desta fase da vida. Além disso, as subjetividades juvenis estão cada vez menos determinadas pelas instituições tradicionais de socialização – a família, a escola, o trabalho. Os jovens hoje têm como referências os seus estilos e práticas culturais próprios, levando a que alguns vejam uma crise nas instituições clássicas de socialização. Ainda, estas instituições têm que competir com a mídia e os novos estilos de vida e de consumo.

O lugar de destaque ocupado pela juventude na sociedade moderna, positivamente (modelo cultural) ou negativamente (problema social), dado pelo seu processo de alongamento, traz ainda uma questão que interessa diretamente a esta pesquisa. Segundo lembra DUBET (1996: 28), “esta instalação da juventude moderna se acompanha de um desenvolvimento de políticas específicas” sob responsabilidade do Estado – de formação, culturais, de lazer, de prevenção da delinquência – implicando isso a criação de “múltiplas profissões da juventude, animadores, educadores, psicólogos, ‘formadores’ que se dão por missão conduzir a juventude em uma sociedade que não consegue mais ela mesma organizar esta longa transição”. Neste sentido, uma análise das políticas públicas de juventude não pode se desvincular do processo histórico e social que deu um lugar de destaque à juventude como fase da vida na modernidade e das implicações que isso acarreta.

As contradições postas pela modernização em curso nas economias capitalistas contemporâneas, que variam de forma e intensidade em cada contexto social, mas que afetam sociedades “centrais” e “periféricas”, têm impulsionado o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas das ciências sociais “pela demanda social em razão dos problemas sociais que concernem prioritariamente aos jovens e em vista das políticas específicas executadas pelos profissionais da juventude”, segundo ATTIAS-DONFUT (1996: 15).

As dificuldades postas pelos processos de modernização capitalista – particularmente o “desemprego e as mutações do emprego” – que atingem particularmente as duas “extremidades da vida profissional” colocam na ordem do dia a

“equidade entre gerações” na “repartição, entre as idades, do emprego e das transferências sociais”. Motivados não apenas por essas questões, mas particularmente por elas, os estudos sobre a juventude se abrem às teorias do “ciclo da vida” (ou “curso da vida”), situando “jovens e juventude na dinâmica do conjunto das gerações e das idades”. ATTIAS-DONFUT (1996: 15) propõe que adotemos uma visão “multidimensional e pluritemporal” que procura compreender a juventude como categoria sociológica a partir de três eixos:

- 1 – o período de juventude, no quadro da organização do conjunto das etapas da vida;
- 2 – a inscrição dos jovens na filiação e nas relações de gerações;
- 3 – a formação de “agregados sociais”, na origem dos movimentos sociais ou de formas específicas de ações ou de expressões, suscetíveis de exercer uma influência nas sociedades.

Este modo de aproximação, segundo a autora, possibilita dar conta da “realidade efervescente e essencialmente mutante dos jovens” contemporâneos. Como fase da vida, o período da juventude se ressent das transformações operadas na delimitação dos ciclos vitais: “alongamento da juventude”, “desinstitucionalização do ciclo ternário centrado sobre o trabalho”, “descronologização dos percursos das idades”. O central nesse ponto é que o modelo que organizou as etapas da vida das gerações passadas já não serve de referência para uma juventude que vive a experiência de um futuro incerto e a construir.

Como inscrição na filiação, a juventude se caracteriza hoje por uma relação mais longa com os pais e avós, numa sociedade em que a ampliação da expectativa de vida sobrepõe várias gerações em pequenas famílias e em que imperam relações menos autoritárias, calcadas no afeto e numa maior liberdade. As condições sociais desta nova geração levam os jovens a estabelecerem uma relação de maior dependência em relação aos pais e avós. Segundo a autora, “uma diferenciação social crescente se estabelece no seio da geração de jovens entre os herdeiros e os não-herdeiros”. Neste sentido os jovens tendem a um “retorno ao passado”, aquele que seus pais e avós viveram.

E a partir das possibilidades de pertencimento a diferentes agregados sociais, apresenta-se para a juventude uma pluralidade de potencialidades e de referências culturais – grupos formais e informais, práticas sociais, adesão a movimentos informais e pontuais, etc. – que a torna “particularmente receptiva ao

presente”. Aqui a juventude é vista também a partir de “formas de contestação” novas e “em ruptura” com os movimentos sociais das gerações passadas, que “poderia se manifestar nos espaços da marginalidade e em meio à experiência da precariedade”.

1.2 Juventude: uma transição alongada?

Parece incontestável que as etapas da vida têm sofrido um processo de reconfiguração em função de um conjunto de mudanças sociais, econômicas e culturais no mundo contemporâneo. Como vimos, vários estudos sobre a juventude europeia afirmam que a transição à vida adulta tem ocorrido de forma cada mais longa, seja porque o desemprego e as incertezas em se estabelecer em uma profissão são maiores, seja porque o tempo de permanência no sistema escolar expandiu-se, ou ainda porque ocorre uma antecipação pela adoção precoce de papéis da juventude, como a sexualidade. (DUBET, 1996; GALLAND, 1996; ATTIAS-DONFUD, 1996).

Tais análises estão assentadas na realidade de países da Europa, mas certamente abrem perspectivas interessantes para estudos sobre os jovens latino-americanos. Por outro lado, a tese do *alongamento* da transição da juventude à vida adulta parece mais adequada aos contextos sociais europeus, onde a expansão de mecanismos de proteção social do *Welfare State* (universalização da educação, programas de renda mínima, seguro desemprego, etc.) e as novas práticas de solidariedade intergeracional têm possibilitado uma maior permanência dos jovens na inatividade.

No caso latino-americano, ABAD (2001) também aponta uma nova condição juvenil marcada pela expansão do tempo livre, sem deixar de assinalar que a sua apropriação obedece a critérios de diferenciação social. Para os jovens de algumas classes é tempo de investimento e formação, tempo de uma moratória social vivida como gozo da liberdade. Para outros é um tempo vazio, uma moratória imposta que alimenta o desejo de se chegar rapidamente à vida adulta como alternativa de superação deste estado.

Ao tratar do caso brasileiro, alguns estudos apresentam dados suficientes para pôr em questão a tese do adiamento da entrada na vida adulta. (CAMARANO et al., 2003; SPOSITO, 2003c). No Brasil, a idéia de um alongamento necessita passar pelo crivo das diferenças sociais, de gêneros, raciais e regionais. Para as crianças brasileiras das camadas populares, por exemplo, podemos dizer que o fenômeno da

antecipação da vida ativa ocorre há muito tempo, tendo já se falado em uma *infância de curta duração*. (DAUSTER, 1992). Para os adolescentes de diferentes classes sociais, trabalhar é um projeto que se impõe desde muito cedo. O trabalho não pode ser representado como a linha demarcatória entre a condição juvenil e o ingresso na vida adulta dada a sua precocidade para os jovens brasileiros. (SPOSITO, 2003c). Quanto à escola, não se pode dizer que esta tenha se caracterizado por ser um refúgio para a inatividade: a combinação entre trabalhar e estudar é uma condição para ampliar a escolaridade para uma grande parcela da população juvenil.

Da mesma forma não se percebe na realidade brasileira um adiamento na formação de um novo lar. A idade média dos jovens que formaram uma nova família permaneceu praticamente inalterada nos últimos 20 anos: em 1981, 11,66% dos homens e 24,69% das mulheres contra 12,55% e 25,05% respectivamente em 2001. (CAMARANO et al., 2003). Outro dado importante reunido por SPOSITO (2003c) refere-se às taxas de fecundidade, que entre as jovens de 15 a 19 anos cresceram de acordo com o último censo demográfico (de 16,3% em 1990 para 21,3% em 2000), ao contrário de todas as outras faixas de idade. Isso não significaria que, ao contrário do seu adiamento, as jovens estão antecipando a entrada na vida adulta?

Por outro lado, os dados de CAMARANO et al. (2003) indicam um crescimento do número de jovens que apenas estudam e uma queda daqueles que estão somente ocupados, além do que é grande o montante de jovens que não estudam, nem trabalham. Além disso, há uma ampliação do tempo liberado para os jovens, sobretudo em função do desemprego (ABAD, 2001), o que termina por reforçar uma imagem de uma condição juvenil vivida com maior intensidade e favorecer a adoção da tese do alongamento também para o caso dos jovens latino-americanos.

Essas questões impõem a necessidade do aprofundamento em pesquisas que investiguem os diferentes modos de transição para a vida adulta vividos pelos jovens brasileiros, atentando para a sua complexidade face à diversidade de situações. A modernização conservadora imprimida no país nas últimas décadas tem reforçado os processos de exclusão social e econômica, que se distingue de épocas passadas por ser uma inclusão precária no mundo do trabalho, da escola e do consumo. A experiência da juventude urbana e pobre no Brasil parece marcada pela vivência desses processos contraditórios de exclusão e inclusão que MARTINS (1997) definiu como uma nova desigualdade.

1.3 A tematização da juventude nas pesquisas em Educação no Brasil

A juventude vem se constituindo como um tema emergente nos meios acadêmicos, fazendo-se presente também no âmbito de algumas pesquisas mais recentes sobre a educação no Brasil. De uma maneira geral, os estudos abordam os problemas sociais que a afetam (drogas, criminalidade, violência, etc.), as culturas e subculturas juvenis, o trabalho e a escolarização de jovens.⁴ SPOSITO et al. (2000), analisando a produção discente na pós-graduação em Educação no Brasil, identificaram 387 trabalhos entre teses e dissertações, englobando 4,4% da produção total entre os anos de 1980 e 1998, abarcando diferentes eixos.⁵ Embora seja ainda uma produção reduzida frente a outros campos, houve um “sensível crescimento” segundo os autores.

Esta pequena participação na área educacional é explicada por dois motivos: as “características da própria produção, marcada pela dispersão e variação temática” e a “preferência por temas pedagógicos” que provocaram o seu isolamento em relação às demais ciências humanas. Talvez isso explique porque a maior parte das pesquisas tenha identificado os jovens *a partir da condição de aluno ou estudante*, ou da *designação estudante-trabalhador* ou ainda do *descriptor adolescente*. Assim, as pesquisas sobre o tema da juventude na área educacional estiveram marcadas pela centralidade da escola, e durante um certo tempo, pela centralidade da escola noturna.

O balanço realizado aponta ainda uma recente inflexão nas pesquisas, com uma tendência a superar a escola como campo empírico de análise, para produzir novas abordagens tendo como objeto “formas associativas e de expressão cultural dos segmentos juvenis, na medida em que se acentua a crise da escola e da sua capacidade socializadora sobre a população em idade escolar”. (SPOSITO, 2000: 27).

Um dado importante desta inflexão é o aumento das pesquisas com foco nos adolescentes em processo de exclusão social, que cresceu no período 1995-1998

⁴ As pesquisas sobre a juventude no Brasil passaram por diferentes momentos. As abordagens mudaram da crise dos valores e dos conflitos entre gerações nas pesquisas da década de 60, para a questão do mercado de trabalho na década de 70, quando o foco central era o estudante-trabalhador. Mais recentemente, durante a década de 90, vários trabalhos voltaram-se para a questão da violência e da sociabilidade juvenil. (SPOSITO, 1997). Também podemos perceber esforços no sentido de uma valorização dos jovens como sujeitos, investigando suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação. (ABRAMO, 1997). No campo educacional há um crescimento das pesquisas, apesar da ainda pequena participação dos estudos sobre juventude.

⁵ São indicados dez eixos temáticos: Jovem, trabalho e escola; Aspectos psicossociais de adolescentes; Adolescentes em processo de exclusão; Estudantes universitários; Juventude e escola; Jovens e participação política; Mídia e juventude; Jovens e violência; Grupos juvenis; Jovens e adolescentes negros e Outros.

(24,8%), atingindo uma média de 16,6% das pesquisas produzidas de 1980 a 1998. Segundo CORTI (2000) estas pesquisas caracterizaram-se por um recorte que privilegia a *situação de pobreza e de exclusão* dos sujeitos investigados em detrimento da sua condição de jovens. Há uma gama variada de designações utilizadas pelos pesquisadores – de rua, carente, infrator, marginalizado, trabalhador, de baixa renda, excluído, em situação de risco – expressando as “diferentes situações em que se encontra esse sujeito”. Este é tratado homogeneamente a partir da “categoria” exclusão, que “passa a recobrir todas as situações tornando-se, pelo modo como tem sido usada, uma designação abstrata e praticamente uma condição metafísica do sujeito, que não revela de fato processos sociais que articulam de modo tenso aspectos de inclusão e situações excludentes cuja duração no tempo é variável”. Quanto ao recorte etário estas pesquisas concentraram-se na faixa até 18 anos, sofrendo uma clara influência da legislação que não abrange uma cobertura legal para jovens acima desta idade. Além disso, amplia essas imprecisões conceituais o fato de que os estudos não distinguem infância de adolescência.

É importante ainda apontar algumas questões referentes às pesquisas sobre juventude na área da Educação que estão reunidas no subtema Jovens, Mundo do Trabalho e Escola. Correspondendo a cerca de 20,7% da produção (80 teses e dissertações), esses trabalhos seguiram a tendência da área, com a grande maioria partindo “da escola para refletir sobre o mundo do trabalho e os jovens”. Analisando as pesquisas CORROCHANO e NAKANO (2000: 134) assinalam que:

De um lado, elas fizeram uso de uma noção de trabalhador bastante genérica, sob a qual era possível contemplar todos os tipos de trabalho e, por outro, tomaram o trabalho industrial como modelo capaz de articular referências para analisar essa dimensão, de tal modo que a escola foi pensada como uma instituição freqüentada sobretudo por operários. Assim, as pesquisas reconheceram a importância da experiência produtiva na vida dos alunos, mas não fizeram análises enraizadas nas várias facetas que constituem o mundo do trabalho do jovem na sociedade brasileira.

Dessa forma, produziram-se lacunas como a ausência de estudos sobre os jovens no meio rural, no setor terciário, no mercado informal e desempregados, apesar da importância desses vários âmbitos no contexto atual.

2 A pesquisa

Em virtude do crescimento dos problemas que afetam os jovens das camadas populares urbanas – pobreza, desemprego, trabalho precário, violência e exclusão da escola – algumas iniciativas estatais e não-governamentais se expandiram recentemente no Brasil. Esta pesquisa se debruçou sobre uma dessas experiências. Tratava-se de um programa federal de atendimento a jovens em situação de risco social cujo objetivo era promover a inclusão social dos participantes por meio da preparação para o trabalho, da promoção do seu retorno à escola, da formação para a cidadania e do desenvolvimento de trabalhos comunitários.

2.1 O Serviço Civil Voluntário – SCV: caracterização

O Programa Serviço Civil Voluntário – SCV nasceu em 1996 no âmbito do Programa Nacional de Direitos Humanos e foi implementado por meio da ação conjunta do Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e do Ministério do Trabalho/Secretaria de Políticas Públicas e Emprego. O SCV era voltado para jovens (homens e mulheres) na faixa etária de 18 anos.⁶

Tratava-se de um programa com critérios de acesso muito restritos: jovens com 18 anos completos ou a completar no ano de execução dos cursos, em situação de pobreza crítica (renda familiar de menos de meio salário mínimo *per capita*), desempregados e não-estudantes e com escolaridade inferior à 8ª série do Ensino Fundamental. Os jovens recebiam uma bolsa no valor de R\$ 60,00 para frequentarem cursos de qualificação profissional. Além disso deveriam prestar serviços comunitários por meio de trabalhos voluntários – campanhas, serviços sociais, etc. Eram previstas ao todo 600 horas ao longo de seis meses, assim distribuídas: 100 horas para formação profissional (Habilidades Específicas), 200 horas para aulas de direitos humanos/cidadania e prestação de serviços comunitários (Habilidades de Gestão), 300 horas para ações voltadas à elevação da escolaridade (Habilidades Básicas).⁷

⁶ Em sua formulação inicial os jovens atendidos seriam aqueles dispensados do Serviço Militar Obrigatório. Com o correr dos anos e a consolidação do SCV esta característica parece ter sido paulatinamente abandonada.

⁷ Essas habilidades compunham a concepção de Formação Profissional que guiava o Plano Nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR, em vigor de 1996 a 2002. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE, 2001).

De acordo com a concepção do programa, o SCV foi pensado como um *rito de passagem à maioria*, com ênfase em dois aspectos: “o despertar do/a jovem para a responsabilidade e a solidariedade social e sua preparação para o mundo do trabalho ou das atividades econômica ou socialmente produtivas”. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE e MINISTÉRIO DA JUSTIÇA – MJ, 2001).

A partir do objetivo geral de “abrir aos/às jovens um caminho de acesso à maioria”, foram assim definidos os objetivos específicos do SCV:

- a) Elevar a escolaridade dos/as jovens participantes, para que completem, pelo menos, o nível fundamental (antigo 1º grau) – direito constitucional do cidadão – propiciando estímulo e apoio para que prossigam os estudos de nível médio e superior;
- b) Desenvolver nos/nas jovens valores de cidadania, participação, solidariedade, não discriminação, respeito à diversidade social e ao meio ambiente;
- c) Qualificar e encaminhar os/as jovens para oportunidades concretas de trabalho e geração de renda, de acordo com as características regionais, estimulando a criatividade, a iniciativa e o espírito empreendedor.

Os jovens foram vistos como *agentes de cidadania*, esta concebida como “direito de ter e de construir direitos” e responsabilidade social, por meio da participação comunitária e da prática da solidariedade. Assim é resumida a proposta do SCV quanto a esse aspecto:

Ao mesmo tempo em que visa a iniciação do jovem à cidadania, investindo na formação de capital humano, o SCV busca também estimular a organização endógena da própria sociedade, contribuindo para o aumento do capital social do país. (MTE e MJ, 2001).

O SCV foi implementado de forma descentralizada por meio dos Planos Estaduais de Qualificação/PEQs e de parcerias,⁸ tendo se ampliado e consolidado ao longo dos anos.⁹

Foram implantados projetos em nove municípios de Minas Gerais, envolvendo doze entidades executoras e desenvolvidas diversas ações durante o ano de

⁸ A execução do PLANFOR se dava por meio de projetos desenvolvidos pelos Estados através dos Planos Estaduais de Qualificação e de parcerias com entidades da sociedade civil.

⁹ Segundo uma primeira avaliação, iniciando com duas Unidades Federativas, o programa “passou a 15 e chegou a 23 em 2000, quase triplicando o contingente de jovens beneficiados (4,6 mil em 1998 para 13,8 em 2000); garantiu um aporte total de 27,5 milhões do FAT no período, além de recursos de parcerias públicas e privadas, que contribuíram para viabilizar o programa”. Em 2001 esperava-se desenvolver o programa em todos os Estados, atingindo 20,5 mil jovens. Para 2002 a meta era atingir 50 mil jovens. Essas previsões ficaram bem abaixo do almejado, uma vez que, no período de 1998 a 2002, foram atendidos ao todo 40 mil jovens. (LEITE, 2003). Em Minas Gerais o SCV atendeu entre 1999 e 2001 a um total de 1.969 jovens, com investimentos de R\$ 1.436.600,00. Em 2002 foram atendidos 1.898 jovens, R\$ 201.752,71. (MTE, 2001b). Havia planos do Ministério do Trabalho e Emprego de continuar o

2000.¹⁰ Para 2001 estava previsto o atendimento a 2.480 jovens e gastos na ordem de R\$ 1.596.400,00. Uma avaliação do SCV em 2000 aponta, para as atividades de qualificação, “uma forte variação, com dominância das ocupações de serviços, escritório e informática”. Quanto aos serviços comunitários, “foram ofertados em todos os Estados, em diferentes modalidades: participação em campanhas públicas (de saúde, vacinação, trânsito, doação de sangue, contra a violência, pela paz); prestação de serviços voluntários em organismos da comunidade (escolas, centros de saúde, hospitais, creches, asilos)”. (MTE, 2001b).

2.2 Uma aproximação a partir dos relatórios de avaliação

De uma maneira geral os relatórios de avaliação do programa em Minas Gerais¹¹ indicam bons índices de eficiência do SCV no decorrer dos anos, particularmente para o ano de 2001, quando todos os itens – demanda, aproveitamento, cobertura e evasão – foram considerados satisfatórios. Ganha destaque nos relatórios o baixo custo da hora/aula por treinando.¹²

O grande problema do programa tem sido a focalização. Recorrentemente os relatórios de avaliação recomendaram às entidades executoras “aperfeiçoar os mecanismos de atendimento à população-alvo”. Conjugado com os outros critérios de

programa a partir de 2004, no bojo da nova proposta de política nacional de qualificação do novo governo (TODESCHINI, 2003).

¹⁰ **Municípios:** São João Del Rey, Tiradentes, Jaíba, Arinos, Caratinga, Patos de Minas, Santa Luzia, Montes Claros, além de algumas outras cidades da região do Vale do Jequitinhonha.

Entidades executoras: Serviço Social da Indústria – SESI; Inspetoria São João Bosco; Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey; Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa – FUNDEP; Fundação Conscienciarte; Fundação Movimento Direito e Cidadania – MDC; Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Pesquisa e Extensão – FAPSE; Escola Agrotécnica Federal de Barbacena – EAB; Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC; Cáritas Brasileira; Câmara dos Diretores Lojistas – CDL; Fundação Renato Azeredo.

Ações: elevação da escolaridade, prestação de serviços comunitários, palestras (uso das drogas, relações interpessoais, cidadania e relacionamento), realização de cursos de capacitação (informática fundamental, corte e costura, cabelereiro, gestão de cooperativas, turismo, processamento de frutas e hortaliças, recepcionista de hotel, garçom, padeiro e confeitiro, operador de máquinas agrícolas, jardinagem, horticultura, auxiliar administrativo, bombeiro hidráulico, eletricitista instalador, serviços gerais e comerciários, horticultura orgânica, mecânica, serralheria, construção civil, pintura em tecido, borracheiro, camareira, marceneiro, venda, telemarketing, caixa, office-boy, técnicas de vendas, pedreiro, soldador, salgadeira).

¹¹ Foram analisados os relatórios de avaliação do SCV produzidos nos anos de 1999, 2000 e 2001. (INSTITUTO LUMEN: 2000, 2001 e 2002). Para o ano de 2002 não foram produzidas avaliações específicas para os diversos programas do PLANFOR, mas apenas avaliações gerais. Apesar de ter solicitado insistentemente os dados de 2002, esses não foram repassados pela SETASCAD/MG.

¹² O custo hora-aula por treinando aprovado em 1999, 2000 e 2001 foi de R\$ 1,88, R\$ 2,77 e R\$ 1,52 respectivamente. No caso do custo hora-aula por treinando matriculado os valores foram R\$ 1,78, R\$ 2,28 e R\$ 1,40.

seleção, os jovens atendidos devem ter 18 anos completos ou a completar no ano de realização do SCV, o que limita muito o universo do público-alvo potencial. A maior dificuldade neste âmbito refere-se à dificuldade quanto ao atendimento aos quesitos “ensino fundamental incompleto” e “não estudar”. Segundo um dos relatórios, algumas entidades executoras argumentam que “é rara a clientela que está efetivamente fora da escola nas comunidades que integram Belo Horizonte”. (INSTITUTO LUMEN, 2001). No entanto os dados indicam que há um grande número de jovens fora da escola e com o Ensino Fundamental incompleto no Brasil. Segundo dados do Censo Demográfico de 2000 havia mais de 3,6 milhões de jovens de 15 a 19 anos nesta condição e ainda cerca de 344 mil que nunca frequentou uma escola. (SPOSITO, 2003c: 15). Parece que a dificuldade para arregimentar jovens com o perfil requerido nasce da combinação entre os critérios excessivamente estreitos do SCV, particularmente no que tange à idade e a sua baixa atração para os jovens que deixaram a escola provavelmente para trabalhar.

Além da escolaridade, de uma maneira geral, as entidades executoras têm dificuldades em atingir os jovens mais “vulneráveis”, compreendidos como aqueles que estejam engajados ou próximos a se engajarem no crime organizado. Para esses jovens o SCV apresenta-se como pouco atrativo. O valor da bolsa fica muito aquém do que os jovens podem adquirir com outras atividades legais ou ilegais.

Assim, a rigidez dos critérios de seleção e a pouca atratividade do programa trazem muitas dificuldades para a montagem das turmas. A revisão desses aspectos do SCV foi solicitada várias vezes pela maioria das entidades executoras sem que estas fossem atendidas.

Quanto aos impactos das ações, os principais resultados apontados referem-se a mudanças quanto a valores e atitudes: “o resgate da auto-estima, a força para recusar más influências, a assimilação de valores e atitudes e expectativas de uma colocação no mercado de trabalho”. (INSTITUTO LUMEN, 2001). Aspectos dessa natureza são também ressaltados pelos alunos na avaliação feita com egressos do programa: “o melhor relacionamento com as pessoas, a auto-estima, a solidariedade e o respeito ao ambiente”.¹³ (INSTITUTO LUMEN, 2002).

Os impactos do programa quanto à inserção escolar estão muito aquém do esperado. As entidades executoras não contam com instrumentos adequados para promover a elevação da escolaridade dos jovens. Além disso, as possibilidades de

¹³ O Relatório 2001 contemplou uma avaliação com egressos de 2000 feita em dois Grupos de Discussão – GDs com cerca de dez jovens cada um, divididos entre egressos ocupados e não-ocupados e por gênero.

recorrer aos sistemas públicos de ensino são pequenas, uma vez que não há grande disponibilidade de vagas nas escolas regulares e uma oferta restrita da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Quanto ao encaminhamento para o mercado de trabalho, os resultados também são avaliados negativamente, uma vez que os depoimentos dos egressos indicam que “o curso não promoveu oportunidades efetivas de inserção formal”. Quando se estabelece alguma relação entre estar ocupado e ter feito o curso, geralmente ela se refere à aquisição de habilidades e valores que favorecem a permanência no emprego tais como “a desenvoltura”, “a segurança”, “as boas maneiras” e “a capacidade de comunicação”. (INSTITUTO LUMEN, 2002: 85). Não há, no entanto, uma avaliação consistente da inserção obtida com o curso, muito menos da relação entre esses valores e o fato de ter conseguido uma ocupação. Uma das maiores críticas dos egressos é a ausência de estágios, os quais poderiam ser uma oportunidade de comprovar experiência, conseguir indicações ou mesmo permanecer na empresa estagiadas.

Dois aspectos inovadores foram inseridos no SCV 2001: a contratação de egressos do programa como monitores de turma e a qualificação profissional dos pais ou dos responsáveis. A contratação de egressos como monitores para as turmas foi uma exigência contratual da SETASCAD/MG ¹⁴ para os cursos desenvolvidos em Minas Gerais. Os egressos deveriam atuar como Auxiliar de Instrutor, com remuneração da entidade executora. Vários limites foram apontados na avaliação desta iniciativa: alguns não eram egressos (28,57%), outra parte não recebeu remuneração pelo trabalho (14,28%), muitos cumpriam jornadas diárias de 6 a 8 horas (28,57%) e a maior parte da remuneração era de até meio salário mínimo (58,33%). Isto levou a se concluir que “a jornada de trabalho e a remuneração configuram formas de exploração do trabalho dos jovens”, apesar de a experiência ter sido considerada positiva por eles. (INSTITUTO LUMEN, 2002). ¹⁵

Quanto à qualificação profissional dos pais ou dos responsáveis, uma exigência do SCV para 2001, ressalta-se como positiva a ampliação do atendimento do PEQ/MG. No entanto, em boa parte das turmas os treinandos desses cursos não tinham relação com os participantes do SCV e muitos não tinham o perfil esperado. Nas duas turmas contempladas em nossa pesquisa a participação dos pais ou dos responsáveis foi

¹⁴ Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente de Minas Gerais.

¹⁵ A contratação de monitores não foi observada nos cursos do SCV 2002 conduzidos pela Entidade Executora.

muito baixa. Os cursos não tiveram nenhum impacto em termos de elevação da renda das famílias, pelo que pude constatar.

Os relatórios ressaltam alguns limites em relação aos aspectos pedagógicos: formação inadequada dos instrutores, falta de treinamento específico, ausência de uma maior clareza conceitual sobre a concepção de Formação Profissional do PLANFOR e de indicativos de que a habilidade profissional oferecida tenha sido definida a partir de dados relativos à demanda do mercado de trabalho. (INSTITUTO LUMEN, 2002).

Esses dados, colhidos dos relatórios analisados, nos levam a concluir que o SCV se caracterizou por ser um programa ocupacional, com impactos maiores na sensibilização dos jovens para valores referentes ao trabalho e à escolarização. Como política de trabalho e geração de renda, ele atuou apenas no âmbito da capacitação, sem atingir satisfatoriamente os objetivos propostos de inserção no trabalho. Quanto ao aspecto transferência de renda, o baixo valor da bolsa e a curta duração do programa indicam o seu aspecto assistencialista em contraposição a uma efetiva política de inclusão social e de distribuição de renda.

2.3 A proposta da pesquisa

Este estudo pesquisou o desenvolvimento do Programa Serviço Civil Voluntário em duas turmas da Região Metropolitana de Belo Horizonte durante o ano de 2002. A partir daí se colocaram algumas perguntas para a pesquisa: qual o significado, para os jovens, das experiências proporcionadas pelo programa? Qual o seu impacto na vida desses jovens, especialmente no que diz respeito a uma efetiva inclusão social dos mesmos? Como a juventude e seus problemas têm sido concebidos nele? Os valores, projetos e práticas sociais da juventude urbana contemporânea e do público atendido foram valorizados durante o desenvolvimento das experiências?

Dois eixos de análise guiaram a investigação. O primeiro pretendeu discutir o papel atribuído ao SCV como instrumento de integração social e de inserção no mercado de trabalho dos jovens atendidos e esclarecer a sua relação com as questões postas pelo processo de reestruturação capitalista como o desemprego e o subemprego juvenil, as situações de marginalidade e de expansão da violência entre os jovens, etc. O que efetivamente o programa produz? Quais alternativas de inserção no trabalho e na escola promove? Em que medida esses cursos, embasados numa idéia arraigada em nossa sociedade de que “para pobre qualquer coisa serve”, não reproduz uma formação

“empobrecida” para os pobres? Os cursos oferecidos têm ampliado o universo cultural e social desses jovens?

O segundo eixo de análise buscou compreender mais especificamente, como ocorre a sua articulação com as políticas públicas de juventude. Nesse caso tratou-se de analisar como a juventude urbana pobre e as iniciativas públicas voltadas a este segmento têm sido concebidas. Qual a relação entre o modo como o Estado e a sociedade brasileira vêem a juventude e seus problemas e o modo como se estruturam as iniciativas públicas para a juventude no Brasil? Além disso, procurou-se analisar qual o lugar dos jovens no interior destas iniciativas. Eles são vistos como sujeitos das políticas ou como meros beneficiários? Como estas iniciativas dialogam com os projetos, valores, sonhos de uma juventude que vivencia as incertezas e dificuldades produzidas pelas transformações sociais que presenciamos atualmente?

Além de sua importância em termos de abrangência, o SCV adquire um caráter especial tendo em vista que se enquadra no atual paradigma de gestão das políticas sociais (focalização, descentralização, parcerias, envolvimento da comunidade). Esse modelo tem sido disseminado por agências internacionais e adotado em diversos países da América Latina, inclusive pelo Brasil, particularmente a partir dos anos 90.

A hipótese que nos guia é que essas iniciativas têm se caracterizado como estratégias de gestão da pobreza juvenil. Diante das dificuldades estruturais das economias capitalistas contemporâneas em gerar empregos e promover a mobilidade social, acabam transformando-se em meras políticas de ocupação do tempo. Trata-se de *ocupar os jovens* para que eles, com sua cultura “anti-trabalho” e “anti-escola”, “violenta” e “ameaçadora”, não coloquem em risco a produtividade do corpo social. Há uma preocupação com a normatização das subjetividades juvenis, vistas como ameaça para a reprodução social. A questão inicial a ser investigada é que tais iniciativas têm se constituído em estratégias de controle e governo dos jovens, de administração da pobreza juvenil e seus conflitos, contribuindo para a reprodução das desigualdades econômicas e sociais, apesar dos discursos em torno da cidadania e do protagonismo da juventude.

As avaliações das políticas sociais no Brasil têm sido conduzidas segundo parâmetros tradicionais de *eficiência, eficácia e efetividade social*.¹⁶ Na maior parte dos

¹⁶ A avaliação do SCV foi prevista em seu Termo de Referência a partir dos três critérios estipulados pelo PLANFOR assim descritos: “a) Eficiência: níveis ou grau de aproximação entre os projetos

estudos estas categorias são reduzidas a um recorte economicista da relação custo-benefício, não desenvolvendo um olhar mais abrangente sobre o impacto das experiências na situação de vida dos beneficiários dos programas.

2.4 O campo de pesquisa

2.4.1 A instituição

A entidade executora selecionada tem uma larga experiência com o desenvolvimento do programa, atuando no SCV desde a sua origem em Minas Gerais. Além disso, é a instituição com o maior número de jovens atendidos pelo SCV, tendo crescido a sua participação durante esses anos. Trata-se de uma ONG constituída em 1996 a partir da iniciativa de um grupo de advogados religiosos vinculados à Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB, que atua na promoção dos direitos humanos, na defesa do meio-ambiente e na qualificação profissional. As suas principais áreas de atuação são: assistência judiciária e acompanhamento de egressos do sistema penitenciário, promoção dos direitos da criança e do adolescente, formação e pesquisa em direitos humanos e desenvolvimento de cursos de qualificação profissional. Recentemente a entidade fundou uma escola superior de Direito, em parceria com uma instituição educacional religiosa, com ênfase na formação de profissionais em Direitos Humanos e do Meio-Ambiente, em nível de Graduação e Pós-Graduação.

Uma das áreas mais representativas da atuação da entidade, da sua gênese à sua consolidação definitiva, tem sido a qualificação profissional, principalmente através da supervisão e do acompanhamento de atividades de formação realizadas em parcerias com outras instituições, pastorais sociais da Igreja Católica e ONGs. Dessa forma já desenvolveu projetos em mais de 130 municípios mineiros de 1998 a 2002.

Alguns dados sobre os recursos repassados pelos convênios PLANFOR e SETASCAD/MG atestam o grande peso da entidade dentro do Programa Estadual de Qualificação de Minas Gerais – PEQ/MG nesses anos. No PEQ/MG de 2001, ela foi a terceira em volume de recursos, recebendo 6,12% do total de verbas repassadas à

implementados e as diretrizes de focalização do público-alvo, duração e conteúdo dos programas, entidades executoras, financiamento e custos, metas e outros aspectos estabelecidos neste termo de referência; b) Eficácia: resultados do SCV para os jovens, suas famílias e comunidades; c) Efetividade social: alcance do SCV como política pública voltada para a construção democrática de uma política para

SETASCAD/MG. No ano de 2002 os recursos para o PEQ/MG foram bastante reduzidos em relação aos anos anteriores. O total realizado do convênio com a SETASCAD/MG somou pouco mais que oito milhões de reais, ficando bem abaixo dos valores de anos anteriores. Ainda assim, foi realizado o repasse de apenas 41,05% do total previsto inicialmente.¹⁷

TABELA 1
Número de matrículas e recursos repassados, SETASCAD/MG e entidade executora – EE, Minas Gerais, 1999 - 2002

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS		RECURSOS REPASSADOS (R\$)	
	SCV/MG	SCV/EE	SCV/MG	SCV/EE
1999	643	101 (15,71%)	525.780,00	82.810,00
2000	1.312	236 (17,99 %)	897.615,00	169.200,00
2001	1.818	556 (30,58%)	1.390.047,18	433.847,18
2002	* 2.184	* 833 (38,14%)	** 1.669.891,40	** 636.913,72

Fonte: Relatórios do SCV-PEQ/MG. Instituto Lúmen (2000, 2001 e 2002).

* Dados colhidos no *site*: www.lumen.pucminas.br.

** Valores estimados com base nos dados de 2001.

Foi a partir de 1998 que a entidade passou a dar prioridade às ações voltadas ao atendimento das demandas dos jovens em situação de risco social, principalmente por meio da qualificação profissional. A sua participação no SCV vem crescendo nesses últimos anos, sendo a entidade com maior número de jovens atendidos, conforme mostram os dados acima.

Segundo o depoimento do coordenador geral, a forte presença da entidade na execução do SCV se deve ao fato dela ter sido uma das primeiras instituições a trabalhar com ele em Minas Gerais, tendo sido inclusive responsável pela sua coordenação e pelo seu monitoramento no primeiro ano em que foi implantado. Dessa forma a entidade adquiriu uma grande experiência e competência, legitimando-se diante da SETASCAD/MG como uma das principais parceiras.

O desenvolvimento do SCV ao longo desse tempo apresentou uma nova demanda para a instituição. Com a sua interrupção, quando decorridos seis meses do seu início, os jovens egressos não contavam com nenhuma alternativa oferecida pelo poder público de continuidade ao atendimento às suas necessidades de ampliação da escolaridade e de inserção no mercado de trabalho. A entidade, tendo em vista a grande

a juventude, orientada pela igualdade de oportunidades, fortalecimento da cidadania e direitos humanos". (MTE e MJ, 2001).

¹⁷ Dados do Ministério do Trabalho e Emprego/PLANFOR/2002 disponíveis no endereço eletrônico do ministério em 06/06/2003.

demanda dos jovens e coordenadores, criou o Movimento de Egressos, composto por jovens de 17 a 19 anos de idade, com o intuito de desenvolver “atividades de formação humana, política, cultural, recreativa e profissional”. Durante o ano de 2002 o Movimento de Egressos atendeu a cerca de 160 jovens que participaram de cursos de Comunicação e Arte e Informática. Foi criado ainda um grupo musical composto por alguns jovens do Movimento. De setembro a dezembro de 2003, o Movimento de Egressos atendeu a cerca de 200 jovens em cursos de Informática, Comunicação e Expressão e Habilidades Gerais, sendo a maioria oriundos do SCV/2002.

2.4.2 As turmas e os sujeitos (jovens e instrutores)

A pesquisa foi desenvolvida a partir do acompanhamento do programa em duas turmas localizadas em bairros pobres da periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte. São turmas constituídas por meio de parcerias com Paróquias da Igreja Católica, coordenadas por lideranças leigas arregimentadas no bairro através da pastoral social da Arquidiocese de Belo Horizonte. O curso foi alojado nos salões paroquiais dos bairros, cuja estrutura constituía-se de um grande salão com banheiros, quadro negro, mesa, carteiras, vídeo e TV. De um total de 63 alunos matriculados inicialmente nas duas turmas, concluíram o SCV 53 jovens, entre estes apenas 7 mulheres.

A primeira turma estava alojada em um bairro da periferia do município de Belo Horizonte. Tratava-se de uma região com uma grande concentração populacional e uma vasta área comercial com pequenas lojas – farmácias, açougues, bares e restaurantes, sacolões, supermercados, depósitos de material de construção, etc. Esse bairro contava ainda com alguns serviços públicos como posto de saúde e escolas. Próximo a ele havia um grande conjunto de casas populares e áreas mais empobrecidas como vilas e favelas. Alguns jovens eram provenientes desses locais. Outra parte era oriunda de um município vizinho, distante cerca de 15 km, composta por jovens que se inscreveram no SCV, mas não conseguiram vagas nas turmas ali implantadas. A grande maioria dos jovens dessa turma estudava, geralmente cursando a oitava série do Ensino Fundamental. Três jovens eram provenientes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Outros quatro foram matriculados pelo Programa Liberdade Assistida. No entanto, somente um desses jovens permaneceu no curso. A turma contava ainda com um casal sem filhos e um rapaz que se tornou pai durante o desenvolvimento do curso.

Essa turma contou com grandes dificuldades para se constituir. O número de inscrições no bairro onde acontecia o curso não foi suficiente, sendo completado com jovens vindos de outras localidades. Mais da metade da turma compunha-se de jovens que não tinham relação com a comunidade local. Havia um clima de maior dispersão entre os alunos. O absentismo e a evasão eram maiores e com o correr do tempo os alunos passaram a se envolver cada vez menos com as aulas e atividades de campanhas. A atuação do coordenador local nessa turma era bem mais tímida e se resumia quase sempre a dar avisos, fazer a chamada e orientar os alunos em algumas atividades de campanhas. Ocorreram vários conflitos entre o coordenador local e os jovens, da mesma forma que na segunda turma. No entanto, tais conflitos quase nunca eram explicitados. Como diz um dos alunos: “Ele sai andando pra lá, parece que ele tem medo da gente. Não ouve a gente.” A distância do coordenador local em relação aos jovens, sua postura quase omissa, parece ter contribuído para uma menor coesão da turma e um certo desânimo em relação ao curso.

A segunda turma foi constituída em um bairro da periferia de um dos municípios mais pobres da RMBH. Tratava-se de um bairro popular, em condições inferiores ao da primeira turma, embora contasse com algumas lojas, uma escola e um posto de saúde. Muitas ruas estavam em estado precário. Havia poucas oportunidades de emprego na região, sendo que a maior parte dos moradores trabalhava em Belo Horizonte. Essa turma foi composta por vários jovens do local, embora contasse com muitos jovens vindos de bairros vizinhos. Muitos desses jovens já tinham concluído o Ensino Fundamental. Muitos estavam cursando e outros já haviam concluído o Ensino Médio. Alguns poucos tinham parado de estudar antes que completassem o Ensino Fundamental.

Nesta turma desenvolveu-se um clima mais coeso entre os jovens. Isso se deve primeiramente ao seu perfil formado por jovens do próprio bairro e de alguns bairros próximos, arregimentados principalmente nas igrejas e escolas locais. Embora surgissem alguns conflitos, eles pareciam mais unidos entre si, sendo que a turma terminou o curso com baixíssima evasão.

No entanto, se o processo de constituição da turma foi importante, a figura da coordenadora local também teve papel central. Esta era uma pessoa de personalidade forte, bastante presente na condução dos trabalhos e muito preocupada com o controle dos alunos. Havia da sua parte uma grande preocupação em controlar a presença dos alunos, determinar a sua postura nas aulas (como o modo como eles se sentavam, por

exemplo), evitar conversas paralelas e não deixar que ficassem desocupados. A atuação da coordenadora e seu impulso ao controle, se por um lado criava uma certa tensão nos alunos, de outra parte parece ter contribuído para promover uma maior coesão na turma. A sua proximidade não era apenas uma referência de autoridade para os jovens, mas também era sentida como uma fonte de apoio e cuidado. Além da coordenadora local, o Padre era muito presente, acompanhando e auxiliando nas atividades e assumindo algumas aulas como instrutor.

Os instrutores das turmas – uma estudante de Geografia, um estudante de Psicologia, dois advogados, um padre, dois estudantes de Belas Artes e dois eletricitistas – foram selecionados através da indicação de coordenadores locais e da entidade executora. Desses instrutores, apenas dois já tinham tido experiência anterior no programa. Os coordenadores locais por sua vez foram selecionados a partir de sua inserção na comunidade através do envolvimento nas atividades na Igreja Católica local.

2.5 Procedimentos metodológicos

Trata-se de em *estudo de caso* em que se investigou o desenvolvimento de uma experiência do SCV na RMBH, por meio da adoção de diferentes instrumentos (análise de documentos, observação e entrevistas).¹⁸ Embora tenham sido selecionadas duas turmas para o trabalho de pesquisa, não se pretendeu aplicar um enfoque comparativo, mas apenas garantir uma maior abrangência para a pesquisa.

Inicialmente foram feitas duas *entrevistas semi-diretivas* com os coordenadores do programa em duas entidades executoras¹⁹ (uma fundação universitária e uma associação empresarial) com o objetivo de levantar aspectos gerais sobre a experiência do SCV na RMBH. Foram também coletados dados sobre o seu desenvolvimento em Minas Gerais e analisados os Relatórios de Avaliação do programa referentes aos anos de 1999, 2000 e 2001.

Com base nas informações coletadas foi selecionada a entidade executora onde se desenvolveu a pesquisa. O principal critério utilizado considerou a experiência da instituição em anos anteriores na execução do SCV e no trabalho com jovens.

¹⁸ Segundo ANDRÉ (1984) uma das características fundamentais dos estudos de caso é o uso de diferentes fontes de informação, permitindo ao pesquisador o uso da *estratégia de triangulação* de dados provenientes de fontes e informantes em momentos e situações variadas.

O trabalho de *observação de campo* consistiu no acompanhamento das atividades nas turmas da segunda quinzena de julho ao final de novembro de 2002. O intuito dessa fase da pesquisa foi observar o desenvolvimento do SCV em seus diferentes momentos – trabalhos comunitários, cursos de qualificação, aulas de conteúdos gerais e outras atividades.

Durante o mês de agosto foi aplicado um *questionário* sobre a composição da família, trabalho e escolaridade dos pais e irmãos, experiências de trabalho e de escolarização dos jovens e as suas expectativas quanto ao curso. Ao todo foram colhidos dados sobre 57 jovens participantes das duas turmas.

Foram realizadas treze *entrevistas semi-estruturadas com jovens egressos* das duas turmas durante os meses de dezembro/2002 e janeiro/2003, cujo tema central foram as experiências proporcionadas a eles (formação profissional, trabalho comunitário e escolarização) e seus impactos nas suas trajetórias sócio-ocupacionais. Os jovens entrevistados foram selecionados a partir de critérios como a comunidade de origem, o gênero e o nível de envolvimento com o curso. Desses jovens entrevistados, dois eram alunos evadidos. Essas entrevistas foram categorizadas segundo aspectos recorrentes nos depoimentos que possibilitassem esclarecer questões que emergiram da observação de campo, centrando-se sobre a avaliação que os jovens faziam do impacto do curso em suas vidas. Uma parte das entrevistas procurou ainda colher depoimentos sobre as experiências anteriores de trabalho e de escolarização dos jovens. Foram ouvidos ainda, cinco pais sobre a avaliação que faziam do programa e da participação dos seus filhos.

Novas entrevistas foram realizadas entre setembro e outubro de 2003, com o intuito de perceber a situação dos jovens após dez meses de realização do curso. Foram coletados ao todo dados de 27 jovens egressos das turmas pesquisadas. Dez desses jovens compunham o universo das primeiras entrevistas e foram ouvidos por meio de questões semi-estruturadas. Outros 17 jovens responderam a um questionário estruturado.²⁰

¹⁹ Foram denominadas de *entidades executoras*, as instituições que constituíram parcerias com as Secretarias Estaduais para a execução do SCV, trabalhando diretamente com a execução do programa nas comunidades.

²⁰ Devido a uma questão de viabilidade prática da pesquisa, não foi possível entrar em contato com todos os jovens. Foi feita então a uma seleção por amostragem. Dos treze jovens contemplados na primeira bateria de entrevistas, foram contatados dez. Sobre um deles conseguimos informações com uma irmã. Com outros dois não foi possível manter contato.

Com os *coordenadores e instrutores* das duas turmas foram realizadas sete entrevistas abordando a avaliação do curso segundo os aspectos didáticos e organizativos, o envolvimento dos treinandos, a imagem que fazem dos jovens atendidos nas turmas e os impactos esperados do curso na situação sócio-ocupacional desses jovens. Uma oitava entrevista foi realizada com o *coordenador geral* do programa na instituição pesquisada, com foco em aspectos gerais referentes à caracterização da entidade, à experiência com o SCV e aos aspectos ligados ao seu desenvolvimento, particularmente em 2002.

Foram entrevistados ainda os *coordenadores de duas experiências desenvolvidas com egressos do SCV* de turmas formadas pela entidade executora pesquisada: o Movimento de Egressos vinculado à entidade e uma experiência independente desenvolvida pelos jovens de uma comunidade atendida. Essas entrevistas tiveram a intenção de reunir dados sobre a abrangência e os objetivos dessas iniciativas.

Por último foi entrevistada a *coordenadora do SCV em Minas Gerais* pela SETASCAD/MG, cujo tema central foi a avaliação do desenvolvimento do programa em Minas Gerais, seus principais limites e impactos.

2.6 A estrutura da tese

No Capítulo 1 desta tese apresento alguns dados sobre o trabalho e a escolarização dos jovens brasileiros com base em algumas pesquisas recentes, com destaque para o problema do desemprego e do trabalho precário. Neste momento apresenta-se o debate sobre as causas do desemprego juvenil e algumas propostas de intervenção formuladas no âmbito das políticas de trabalho. Algumas ações desenvolvidas pelo Governo Federal, por um município e por dois Estados voltadas à inclusão social de jovens pobres ilustram esse capítulo.

O Capítulo 2 discorre sobre as políticas de juventude locais e nacionais na América Latina a partir de um balanço produzido por um grupo de autores. As políticas de juventude no Brasil são tratadas também neste momento. Espera-se que as reflexões produzidas pelos autores em torno dos dilemas e tendências dessas políticas possam iluminar e enriquecer a análise do objeto da pesquisa.

No terceiro capítulo, se discute as políticas de juventude, não a partir do balanço de suas práticas e experiências, mas da nova condição juvenil emergente em

meio às transformações contemporâneas e as possibilidades de uma abordagem que reconheça os jovens como atores sociais e protagonistas dessas políticas.

As experiências de trabalho e escolarização dos jovens foram analisadas no Capítulo 4. Neste momento, reúno os depoimentos dos jovens, atendidos pelo SCV, sobre as suas trajetórias escolares e ocupacionais, procurando captar os sentidos e as suas expectativas construídos a partir dessas experiências. Parte-se da idéia de que as experiências formuladas nestas esferas – experiências das desigualdades – são cruciais para compreender o modo como os jovens interagem com o programa.

Por fim, no capítulo final, discuti os dados sobre o desenvolvimento das experiências acompanhadas, seu modo específico de intervenção, seus dilemas e principais impactos a partir do cruzamento dos depoimentos dos jovens e instrutores.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS NO BRASIL

Este capítulo apresenta alguns dados sobre a escolarização e o trabalho dos jovens brasileiros, utilizando-se de algumas pesquisas que reuniram e analisaram as condições de transição dos jovens à vida adulta no Brasil nas últimas duas décadas. Um dos maiores problemas enfrentados pelos jovens nestes anos tem sido as incertezas profissionais e a dificuldade em encontrar um trabalho digno. Várias interpretações e alternativas de solução para o desemprego juvenil emergem nesse contexto, sendo referências importantes para as propostas de políticas de trabalho para a juventude que serão também discutidas nesse momento.

1.1 Escolaridade e trabalho: como estão os jovens brasileiros?

Segundo dados do IBGE, em 2000 o Brasil tinha 34,1 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos. Em 1996 eram 31,1 milhões de jovens, representando um crescimento de 3 milhões de pessoas nesta faixa etária, em sua grande maioria residindo em áreas urbanas. Em relação ao gênero estavam divididos praticamente meio a meio entre homens e mulheres. Os Censos Demográficos, a partir da década de 80, acusam um crescimento da participação dos negros, que hoje são a maioria entre os jovens.

Na última década, algumas pesquisas quantitativas procuraram analisar a situação dos jovens sob diferentes aspectos: saúde, trabalho, educação, cultura e participação política. (CNPQ, 1998; FUNDAÇÃO SEADE, 1998). O trabalho e a educação dos jovens e sua relação com a transição para a vida adulta têm sido uma referência importante nestas pesquisas.

CAMARANO et al. (2003) pesquisaram a transição dos jovens à vida adulta através da comparação entre dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – PNADs de 1981 e 2001.¹ Apresentamos abaixo os dados referentes ao cruzamento entre ocupação e frequência à escola dos jovens brasileiros entre 1981 e 2001 reunidos por essas autoras.

¹ As autoras estão considerando por transição à vida adulta *a inserção no mercado de trabalho e a constituição de uma nova família* e se perguntam *se a transição hoje é diferente de há anos e como os jovens brasileiros têm reagido a isso*.

TABELA 2
Ocupação e freqüência à escola, segundo grupos de idades, Brasil, 1981/2001 (%)

	ESTUDA E É OCUPADO		É SÓ OCUPADO		SÓ ESTUDA		NEM ESTUDA NEM É OCUPADO	
	1981	2001	1981	2001	1981	2001	1981	2001
HOMENS								
15 – 17	19,7	26,1	38,9	10,6	32,7	56,0	8,7	7,3
18 – 19	16,8	24,4	56,4	34,8	16,2	27,5	10,6	13,2
20 – 24	11,4	15,8	74,0	60,4	5,9	9,8	8,7	14,0
15 – 24	15,4	20,9	58,0	39,2	17,4	28,1	9,1	11,8
MULHERES								
15 – 17	9,8	15,3	22,3	5,6	43,2	64,7	24,7	14,4
18 – 19	12,0	16,5	28,4	20,0	24,0	34,2	35,6	29,2
20 – 24	8,6	13,2	34,0	35,3	8,7	13,6	48,7	37,9
15 – 24	9,7	14,5	28,8	23,0	23,6	33,6	37,8	28,8

In: CAMARANO et al. (2003: 57). Fonte: IBGE/PNADs de 1981 e 2001.

Os dados, de uma maneira geral, revelam duas tendências no período observado: o aumento da freqüência à escola e a redução da proporção de jovens apenas ocupados. Os jovens de hoje estudam mais e elevou-se o número daqueles que combinam estudo e trabalho, o que indica que a expansão da escolaridade entre os jovens depende, em grande parte, de ter uma ocupação.

Por outro lado observa-se também um aumento do contingente de jovens que apenas estudam em todas as faixas de idade, sendo particularmente maior na faixa de 15-17 e 18-19 anos, o que pode ser um reflexo da maior dificuldade de inserção dessas faixas no mercado de trabalho. De acordo com a pesquisa, a redução da probabilidade de ingresso na População Economicamente Ativa – PEA ocorreu entre os 15 e os 19 anos de idade. Muitos jovens podem ter deixado de procurar trabalho em virtude das suas dificuldade de inserção.

Apesar da ampliação do acesso à escola nas últimas décadas – as matrículas de adolescentes na educação básica somaram 19,5 milhões de estudantes, 80% dos quais inscritos no Ensino Fundamental em 2001 – os números absolutos ainda revelam a incapacidade das políticas educacionais em promover a universalização da educação: 1,1 milhão daqueles que tinham entre 10 e 14 anos e 6 milhões dos jovens de 15 a 19 anos não estudavam em 2000. (GRUPO TÉCNICO, 2002: 14). Se considerarmos ainda a faixa de 20 a 24 anos, podemos concluir que há um grande número de jovens e adolescentes que não contam com a cobertura da educação pública. Segundo a tabela

acima, do total de 34 milhões de jovens no Brasil em 2001, 17,5 milhões (51,4%) de ambos os sexos não estudavam.

Aumentou o número dos homens e reduziu o das mulheres jovens com mais de 18 anos que *não trabalham, nem estudam*. No entanto ainda é significativo que 28,8% das jovens ainda estejam nessa condição. Isto talvez se deva ao fato de que as mulheres tendem a se casar mais cedo que os jovens: 48% já tinham se casado, a maior parte no papel de donas de casa (44,8%). São esses os jovens em piores condições de vida. Boa parte dos homens é chefe de família, sem nenhum rendimento e à procura de uma colocação.

Segundo CASTRO e ABRAMOVAY (2002: 29 - 31), os jovens que não estudam e não trabalham nas nove maiores Regiões Metropolitanas do Brasil correspondem a 20,4%. Isso revela, para as autoras, que a ruptura “estudo/trabalho situa-se entre 17 e 18 anos”. Esta população não conta com a cobertura de políticas públicas, que, ao se limitarem à faixa etária até 17 anos, não se guiam pela preocupação em garantir a sua permanência nas escolas e o seu acesso ao trabalho. Como destacam as autoras, há uma tendência dos estudos em se referir a esses jovens como “população no desalento ou desmotivada”. No entanto, é expressiva a proporção dos que buscam trabalho (30%), o que impõe a necessidade de “questionar os termos desmotivados ou desalentados e pesquisar mais as *estruturas de vulnerabilização* e os discursos dos jovens sobre a escola, o mercado de trabalho, suas buscas, expectativas e frustrações”.

Embora tenha aumentado a escolaridade e diminuído a probabilidade de um jovem sair da escola hoje, há uma maior dificuldade de inserção no primeiro emprego, com um aumento aproximado de seis meses na idade média de entrada na PEA, de 1981 para 2001. No caso dos homens, “cada vez menos jovens chegam aos 24 anos fazendo parte da PEA”. As mulheres por sua vez aumentaram a participação de 41,5% em 1981 para 49,7% em 2001. (CAMARANO et al., 2003). No entanto, o índice de ocupação das mulheres ainda é menor que o dos homens. Apesar de mais escolarizadas, o índice de “inatividade” das jovens é maior que o dos homens, o que outras pesquisas parecem confirmar. (FUNDAÇÃO SEADE, 1998).

No período observou-se um aumento das taxas de desemprego entre os jovens, de 7,8% para 18,9%, sendo maior entre as mulheres (23,6% em 2001). A relação entre aumento da escolaridade e desemprego sofre variações de acordo com o gênero e a faixa de escolaridade. O desemprego cresceu entre os homens jovens com mais de 12 anos de estudos, seguidos daqueles com menos de 5 anos de escolaridade. Já entre as

mulheres, o desemprego afetou mais as jovens com menor escolaridade. Além disso, reduziu-se o número de jovens em ocupações formais e aumentou a quantidade dos jovens empregados no comércio. Os jovens homens são geralmente preferidos para o exercício de atividades *pouco qualificadas e mal remuneradas*, em que o principal atributo é a força física. Já o emprego doméstico continua sendo a principal fonte de demanda pelo trabalho feminino juvenil, apesar de as autoras notarem que “a escolaridade feminina apresenta-se mais elevada que a masculina”.

Diante deste quadro concluem CAMARANO et al. (2003: 61):

A condição de jovem encerra, ao mesmo tempo, potencialidades associadas a sua capacidade de mudanças, de experimentar inovações e vulnerabilidades conjugadas à baixa experiência profissional. Os jovens experimentam uma escolaridade mais elevada, cresceram em meio ao desenvolvimento da microeletrônica, da informatização e puderam adaptar-se às mudanças delas decorrentes. Por outro lado, a reestruturação produtiva tem aumentado a competitividade do mercado de trabalho, tornando cada vez mais difícil a obtenção do primeiro emprego, o que lhes poderia agregar experiência. Com isso a transição para a vida adulta tem sido retardada.

Apesar de defenderem a idéia de um retardamento na transição para a vida adulta, outros dados reunidos por essas autoras parecem indicar que não há grandes alterações nos processos de transição para a vida adulta:

TABELA 3
Indicadores de transição para a vida adulta, Brasil, 1981/2001 (%)

	PROPORÇÃO QUE FORMOU FAMÍLIA		IDADE MÉDIA		PROPORÇÃO NA PEA		IDADE MÉDIA	
	1981	2001	1981	2001	1981	2001	1981	2001
HOMENS	11,66	12,55	22,28	22,04	79,72	71,13	19,59	20,02
MULHERES	24,69	25,02	21,40	21,28	41,78	49,13	19,51	20,16

In: CAMARANO et al. (2003: 60). Fonte: IBGE/PNADs de 1981 e 2001

Estes indicadores revelam que a idade média para a formação de um lar permaneceu quase inalterada no período, havendo uma pequena elevação do percentual de homens e mulheres que instituíram novas famílias. No campo do trabalho, mais mulheres passam a participar da PEA, ao contrário dos jovens, que tiveram sua participação reduzida. Há uma entrada mais tardia no mercado de trabalho, mas não a ponto de se concluir por um alongamento significativo da transição à vida adulta. Certamente os jovens têm encontrado maiores dificuldades para encontrar uma ocupação e permanecer trabalhando.

Um outro estudo sobre a transição da escola ao trabalho foi feito por HASENBALG (2003), a partir do exame das “escolhas, entre estudo e trabalho, feitas por crianças e adolescentes de 10 a 19 anos” que estavam na condição de filhos. O autor comparou dados sobre a matrícula escolar e a participação na PEA para os anos de 1981, 1990 e 1999.

A primeira constatação é de que houve uma “expansão considerável da cobertura do sistema escolar ao longo desse período”. Do ponto de vista do trabalho, a participação maior se dá a partir dos 15 anos. Há uma queda na participação geral, de 1990 para 1999, que, segundo o autor, “está associada à evolução dos índices quantitativos do sistema educacional, mas pode também estar relacionada à evolução desfavorável do mercado de trabalho na década de 1990, evidenciada no aumento do desemprego e na perda de qualidade dos postos de trabalho”. No entanto, há ainda um grande número de adolescentes de 10 a 14 anos que estão vinculados ao mundo do trabalho. Segundo os seus dados, a participação da faixa etária de 10 a 14 anos na PEA variou em ordem crescente de 5,6% a 23,2% em 1999.

A partir da faixa dos 15 anos a proporção dos *jovens que só estudam* cai à medida que aumenta a idade e cresce o número daqueles que *estudam e trabalham*. A proporção “dos que só trabalham diminuiu consistentemente no período”. Aqueles que *não trabalham, nem estudam* também diminuiu, mas permanece alto entre os 15 e 19 anos. Esse resultado é consistente com a pesquisa de CAMARANO et al. (2003), que indicam um crescimento para a faixa acima de 18 a 24 anos, não contemplada totalmente na pesquisa de HASENBALG (2003).

As pesquisas indicam um aumento das oportunidades educacionais para os jovens em relação às gerações passadas. Houve um crescimento em termos de acesso e de anos de escolaridade, tendência que vem sendo observada desde meados da década de 90 (MADEIRA e RODRIGUES, 1998) e confirmada também por estudos mais recentes (CAMARANO et al., 2003; GRUPO TÉCNICO, 2002; HASENBALG, 2003). Segundo SPOSITO (2003c) a frequência à escola dos estudantes de 15 a 24 anos aumentou em todos os níveis quando comparados os anos de 1995 e 2001, tendo havido um crescimento expressivo no Ensino Médio (65,1%) e no Ensino Superior (88,7%). Da mesma forma, a média de anos de estudo da população com sete anos ou mais pulou de 4,3 anos em 1991 para 5,5 anos em 2000.

No entanto, conforme nos mostra essa autora, se esses dados podem induzir a um certo otimismo, permanecem ainda várias distorções que nos fazem desconfiar de

uma real democratização da educação no Brasil. Quando olhamos a relação idade-série, muitos jovens que já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ainda estavam estudando: 4,4 milhões de jovens entre 15 e 17 anos e 3,7 milhões entre 18 e 24 anos respectivamente. Além disso, apesar do seu “decréscimo nos últimos dez anos”, permanecem altas as taxas do analfabetismo funcional, particularmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Do ponto de vista do acesso à escola, mais da metade dos jovens (18 milhões) não freqüentavam a escola em 2000, sendo que destes “a maioria (cerca de 57%) não tinha completado o ensino fundamental obrigatório”. Estas distorções são ainda mais acentuadas quando as diferenças por cor ou raça são consideradas: os “não-brancos” estão em desvantagem em termos de acesso, anos de estudo e taxas de analfabetismo.

1.1.1 A inserção precária

As dificuldades no mercado de trabalho têm levado os jovens a se inserirem em ocupações precárias, sem carteira assinada, sem garantias sociais e com baixos rendimentos.

A incidência das transformações ocorridas no mercado de trabalho brasileiro sobre os jovens é visualizada melhor quando se trata do trabalho formal. A principal marca para os jovens de 15 a 24 anos foi a redução dos empregos formais em 1,38 milhões de 1989 a 1999. (GRUPO TÉCNICO, 2002). Apesar da elevação do nível de escolaridade, os anos 90 revelaram a emergência de um *novo padrão de inserção ocupacional* (POCHMANN, 1998) que reservou aos jovens os empregos precários, no setor informal da economia, em empresas pequenas, em atividades com baixa perspectiva de desenvolvimento profissional. Uma vez que os trabalhos são em menor número e mais precários, há então um acirramento da competitividade para obter uma ocupação: “a maior oferta de trabalhadores com credenciais educacionais mais altas somada à diminuição da demanda por trabalho aumenta a seletividade das empresas que podem selecionar trabalhadores mais escolarizados sem que necessariamente as funções a serem exercidas sejam mais complexas e melhor remuneradas”. (GRUPO TÉCNICO, 2002: 25).

Os dados abaixo ilustram as posições ocupadas pelos jovens em comparação com os adultos:

TABELA 4
Posição na ocupação, por faixas etárias, Brasil, Censo 2000 (%)

POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	
	Entre 15 e 24 anos	25 anos ou mais
Doméstico com carteira assinada	1,9	2,5
Doméstico sem carteira assinada	7,4	4,6
Empregado com carteira assinada	35,3	34,6
Empregado sem carteira assinada	32,6	21,6
Empregador	0,6	3,7
Trabalhador por conta própria	12,0	27,4
Aprendiz ou estagiário sem remuneração	1,1	0,2
Não-remunerado em ajuda a membro do domicílio	6,6	2,3
Trabalhador na produção para o próprio consumo	2,6	3,1
Total	100	100

In: SPOSITO (2003c: 18). Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2002.

Contra a idéia de que a saída para o desemprego juvenil estaria na indução ao trabalho por conta própria ou ao empreendedorismo, esses dados indicam que a principal fonte de ocupação para os jovens tem sido o trabalho assalariado: 77,2% dos jovens se encontravam nesta condição. Ao mesmo tempo as condições precárias afetam mais aos jovens. Estes eram em maior número entre os empregados sem carteira de trabalho assinada e com menores rendimentos (64,9% recebiam até 2 salários mínimos e 10,4% não tinham qualquer rendimento). Os “não-brancos” e mulheres concentravam ainda os menores rendimentos. Quanto à jornada de trabalho, de acordo com o Censo Demográfico 2000, 46,7% dos jovens trabalhavam de 40 a 60 horas e 7% chegavam a trabalhar mais de 60 horas semanais. (SPOSITO, 2003c).

Um olhar panorâmico sobre os dados e as conclusões apresentados pelos diversos autores revela então que uma das marcas da juventude, a partir dos anos 80, tem sido a dificuldade de inserção no trabalho. O desemprego e a precariedade dos postos de trabalhos reservados aos jovens, com predominância do emprego informal-precário, são generalizados para todas as faixas.

Apesar da mobilização de diversos atores da sociedade civil como ONGs e organismos internacionais, além de uma maior intervenção do poder público (Promotorias de Justiça, Conselhos Tutelares e Ministério do Trabalho), o trabalho infantil ainda envolve um grande número de crianças: 2,5 milhões de pessoas entre 10 e 14 anos em 1999, em sua maioria meninos, mais da metade em trabalhos não-remunerados seguidos dos empregos assalariados. Entre as meninas prevalecem as atividades não remuneradas seguidas do trabalho doméstico. (GRUPO TÉCNICO,

2002). O número de pessoas nessa faixa etária que estudavam e participavam da PEA caiu nas últimas duas décadas, mas ainda é grande o número de pessoas de 10 a 14 anos que trabalhavam em 1999: 13,18%. (HASENBALG, 2003: 6).

Contudo, temos algumas diferenças importantes que dizem respeito a segmentos dentro da força de trabalho juvenil. As mulheres têm mais dificuldades de inserção, apesar de uma maior escolaridade. As jovens “têm maiores chances de não estudar e não participar da força de trabalho” que os rapazes. (LEITE e SILVA, 2002: 61). Entre elas destacam-se aquelas que deixam de estudar e “trabalhar” devido ao casamento. As adolescentes que trabalham geralmente estão no trabalho doméstico na zona urbana e no trabalho não remunerado na zona rural. (GRUPO TÉCNICO, 2002: 23).

O cruzamento com a raça também sugere uma situação pior para as negras no mercado de trabalho. Os trabalhadores negros sofrem uma maior incidência do desemprego e dos baixos rendimentos em relação aos não-negros, sendo que no caso das mulheres negras estas distâncias se acentuam.

Quando o critério utilizado é a situação de domicílio, observa-se que a maior parte dos jovens que trabalhavam no meio urbano em 1999 são assalariados (74,9%), ao passo que esse índice cai para 36,2% no meio rural, onde prevalece o trabalho para consumo próprio entre os rapazes. No caso das jovens o índice do trabalho assalariado cai para 16,6% no meio rural contra 54,9% no urbano. Nas cidades as mulheres estão em sua maioria no trabalho doméstico, enquanto que no meio rural a maior parte delas está na produção para consumo próprio, seguido do trabalho doméstico e da categoria de empregado. É grande também o número das mulheres no campo que executam atividades não remuneradas: 14,6%. (GRUPO TÉCNICO, 2002).

Ao que tudo indica, há diversas “filas de trabalho” que selecionam os trabalhadores de acordo com as credenciais adquiridas em diferentes percursos possíveis e de acordo com critérios menos visíveis como os atributos pessoais – gênero, cor, idade, local de moradia, aparência física, rede de relações pessoais. A combinação das melhores credenciais (escolaridade, qualificação e experiência) com os “melhores” atributos, segundo o ponto de vista dos empregadores (responsabilidade, honestidade, capacidade de trabalhar em equipe, etc.) servem de referência para a seleção dos candidatos à obtenção de uma vaga. Podemos dizer que tem maior possibilidade de encontrar uma vaga aqueles jovens com escolaridade básica completa, brancos, com boa aparência e força física, sem filhos no caso das mulheres e que não morem em regiões

consideradas “perigosas” – favelas, vilas e periferias. Essas variáveis tendem a reproduzir uma “dupla marginalização”: são jovens e pobres. (JACINTO e SUARÉZ, 1994).

1.1.2 O desemprego juvenil: alguns dados

Um balanço do desemprego no Brasil tem revelado o seu forte viés social e etário, uma vez que atinge mais os trabalhadores urbanos e jovens. (QUADROS, 2003). Os desocupados de 15 a 24 anos eram 4,9 milhões em 2001, o que correspondia a 46,2% da PEA, conforme podemos ver na tabela seguinte:

TABELA 5
Perfil da desocupação juvenil, Brasil, 2001

DISCRIMINAÇÃO	15 – 19 ANOS	20 – 24 ANOS
1 – Desocupação por faixa etária		
a) Número de desocupados (mil)	2.550	2.352
b) Taxa de desocupados na PEA (%)	27,3	18,9
2 – Modalidades de desocupação		
a) Desocupados no ano (mil)	838	1.040
b) Desocupados em anos anteriores (mil)	317	572
c) Desocupados primeira ocupação (mil)	1.395	740
3 – Participação das metrópoles na desocupação juvenil sobre a PEA (%)		
a) Grande São Paulo	38,3	20,7
b) Grande Rio de Janeiro	39,9	24,3
c) Grande Belo Horizonte	38,7	23,9
d) Grande Recife	41,8	29,8
e) Grande Salvador	38,2	28,7
f) Grande Fortaleza	36,3	25,3
g) Grande Porto Alegre	29,5	15,0
h) Grande Curitiba	31,1	18,1
i) Distrito Federal	44,3	26,3
j) Grande Belém	37,3	29,6

In: QUADROS (2003). Fonte: IBGE/PNAD.

Pelo exposto na tabela 5, o desemprego juvenil está fortemente assentado nas regiões metropolitanas, com destaque para a faixa que vai de 15 a 19 anos, em que é maior o número daqueles que tiveram dificuldade em conseguir o primeiro emprego (desemprego de inserção). Para os jovens de 20 a 24 anos, ao contrário, há uma predominância daqueles que não conseguiram permanecer no mercado de trabalho durante o ano (desemprego recorrente). Quanto à localização, o desemprego é maior nas

regiões metropolitanas, sendo menos acentuado nas cidades da Região Sul (Curitiba e Porto Alegre). Há ainda um número relativamente alto de jovens nas duas faixas de idade que permanecem há mais de um ano desempregados (desemprego de exclusão).

1.2 Diferentes interpretações e alternativas para o desemprego juvenil

As transformações recentes no capitalismo mundial das últimas décadas do século XX têm sido intensamente debatidas por especialistas, meios de comunicação, sindicatos, etc. Vive-se um sentimento de que entramos em uma nova fase da sociedade capitalista, marcada pela predominância das tecnologias da informação e pela centralidade do conhecimento. Tal debate tende a consolidar a imagem de que o capitalismo que preponderou do Pós-Guerra aos anos 80 entrou em crise, exigindo assim a constituição de um novo modelo de acumulação completamente diferente do anterior.

Embora seja correto afirmar o esgotamento do modelo *fordista-keynesiano* de acumulação do capital e a emergência de um novo padrão de regulação econômica como o faz HARVEY (1993),² é necessário ponderar que tal movimento não representa uma ruptura, mas antes uma reorganização das suas condições de produção. Trata-se de um movimento de reestruturação capitalista que, acirrando a concorrência no âmbito dos processos produtivos, amplia os mecanismos de aumento da produtividade e da intensificação do trabalho, provocando mudanças de ordem política, econômica e cultural. (BRUNO, 1996). Desta perspectiva, podemos compreender por *reestruturação capitalista* “um rearranjo estrutural, produto do próprio desenvolvimento capitalista, provocado por lutas travadas no interior de uma classe ou entre diferentes classes, buscando sua sustentação e garantia no âmbito mundial, sob novos parâmetros”. (OLIVEIRA, 2000: 26).³

² Harvey (1993: 140) denominou tal passagem de *acumulação flexível*: “A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.” É importante lembrar que tais transformações não se generalizam e não ocorrem da mesma forma para todos os países, variando de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos de cada nação.

³ Essa autora compreende a “nova” face assumida pelo capital no limiar do século XX a partir do modelo teórico dos *ciclos de mais-valia relativa* e das *Condições Gerais de Produção* de João Bernardo, em *Economia dos Conflitos Sociais*, São Paulo: Editora Cortez, 1991. Para esse autor, o cerne do modo de

Um dos impactos mais fortes da reestruturação produtiva tem sido o aumento do desemprego aberto e do subemprego (“desemprego menos visível”), sobretudo entre os jovens, constituindo-se como uma preocupação crescente dos governos em geral.⁴

O desemprego juvenil é situado por alguns autores no âmbito de um movimento maior de *desestruturação do mercado de trabalho* observada nas últimas décadas em várias economias e compreendida como “o movimento de expansão das taxas de desemprego aberto, de desassalariamento (perda da participação relativa do emprego assalariado no total da ocupação) e de geração insuficiente e, na maioria das vezes, de postos de trabalho precários”. Segundo POCHMANN (1999: 38) a desestruturação do mercado de trabalho tem atingido fortemente os jovens, observando-se um crescimento significativo da taxa de desemprego juvenil (em média 1,5 vezes acima da taxa de desemprego total),⁵ o desassalariamento (destruição de empregos assalariados com carteira e de empregos sem registro formal) e a geração de postos de trabalho insuficientes e precários (baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, altas jornadas de trabalho e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista)”.

produção capitalista está na exploração do tempo de trabalho, constituindo-se esse o centro das lutas de classes. De uma parte os capitalistas irão envidar todos os esforços para incorporar o mínimo de tempo de trabalho possível aos produtos. De outra parte, os trabalhadores irão resistir à exploração do seu trabalho por meio de lutas que vão de reivindicações imediatas às tentativas de estabelecerem novas relações sociais. As reivindicações dos trabalhadores são assimiladas pelos capitalistas, ou algumas vezes reprimidas, como forma de travar e recuperar as ações que poderiam colocar em xeque a estrutura social. O conflito básico do capitalismo e sua constante necessidade de controle originam processos de lutas não só entre classes (capitalistas e trabalhadores), mas também acirra os mecanismos de concorrência entre as empresas, desencadeando o que João Bernardo chama *ciclos de mais-valia relativa*, ou seja, a difusão de um novo padrão de produtividade para todas as empresas mediante mecanismos de aumento da produtividade e da intensidade do trabalho. O que garantirá o surgimento de um novo ciclo de mais-valia relativa é *reorganização* das Condições Gerais de Produção – CGPs. São as novas CGPs, por meio da integração e da concorrência entre as empresas, que irão garantir a difusão das novas condições de produção e reprodução do capital (novas tecnologias, qualificações para o trabalho, padrões de consumo, relações comerciais, etc.). As CGPs são classificadas em diferentes tipos: 1) Condições gerais da produção e reprodução da força de trabalho; 2) Condições gerais da realização social da exploração; 3) Condições gerais da operatividade do processo de trabalho; 4) Condições gerais da operatividade das unidades de produção; 5) Condições gerais da operatividade do mercado; 6) Condições gerais de realização social do mercado. Confira OLIVEIRA (2000) e SANTOS (1992) para uma descrição das CGPs.

⁴ Para uma análise da expansão do desemprego em escala mundial, tanto em sua forma “mais visível” (desemprego aberto) como em sua forma “menos visível” (o subemprego e o desalento) confira POCHMANN (2001). O autor apresenta dados colhidos sobre 141 países por meio de vários organismos internacionais.

⁵ No Brasil, enquanto a População Economicamente Ativa juvenil expandiu-se a uma taxa de 1,1% ao ano, a ocupação cresceu apenas 0,4 ao ano no período de 1986 a 1996. Os empregos assalariados reduziram-se em 24% nos anos 90.

O atual cenário do mercado de trabalho representa, para o autor, uma *ruptura do padrão de inserção ocupacional dos jovens*⁶ configurado no pós-Guerra e caracterizado por uma transição relativamente tranqüila da inatividade para a atividade. Nos anos 90, com o predomínio dos postos insuficientes e precários, a competição pelo primeiro emprego aumenta, com as vagas sendo “ocupadas preferencialmente pelos adultos com maior escolaridade e qualificação”. O que se verifica é que, embora o nível de escolaridade tenha aumentado para as novas gerações, o padrão ocupacional do jovem tornou-se instável.

O autor reúne quatro categorias de desemprego, que permitem compreender melhor a marginalização dos jovens no mercado de trabalho nos anos 90:

- a) O *desemprego de inserção* caracteriza a *condição do jovem que está à procura, por um longo período de tempo, do seu primeiro emprego* e que tem grande dificuldade de inserção devido à inexperiência;
- b) O *desemprego recorrente* refere-se à situação dos jovens que oscilam entre ocupações provisórias (em tempo parcial, ocasional, sem registro) e desemprego;
- c) O *desemprego de reestruturação* decorre de ajustes nas empresas quanto à gestão e reorganização do trabalho, ocasionando uma redução dos postos de trabalho;
- d) O *desemprego de exclusão* referente ao *jovem que permanece na condição de sem-emprego por longo período*.

Segundo POCHMANN (1998) duas vertentes marcam os estudos que buscam identificar as dificuldades de transição dos jovens para o mercado de trabalho. A primeira, enfatizando a *dinâmica demográfica*, vê no fenômeno do crescimento do número de jovens e adolescentes nos últimos anos, a principal razão para a expansão do desemprego juvenil. Um dos agravantes dessa situação são as poucas oportunidades ocupacionais, que tendem a acirrar a competitividade e a marginalização entre os jovens, exigindo políticas públicas que intervenham no problema. Nessa visão, a escolaridade seria o principal instrumento de promoção da inserção dos jovens no mercado de trabalho. Uma segunda vertente procura investigar a *situação ocupacional*

⁶ Segundo POCHMANN (1998): “O conceito de padrão de inserção ocupacional é compreendido como a trajetória predominantemente traçada pelo segmento juvenil da População em Idade Ativa (PIA) na transição da inatividade para o mundo do trabalho”. Ele “compreende três componentes básicos: a saída da escola (sistema de ensino); o encontro de um emprego regular (mercado de trabalho) e a constituição de uma família (sociedade). A combinação desses três componentes marca as características próprias da situação de ingresso do jovem na vida ativa, permitindo a fundamentação de uma categoria analítica específica.”

dos jovens, caracterizada pela precariedade e pelo desemprego, em função das transformações econômicas atuais.

Uma explicação recorrente acerca do desemprego juvenil é a idéia de que os jovens têm desenvolvido novos valores e atitudes de rejeição ao trabalho, o que os levaria a um processo de auto-exclusão. Tais argumentos se ancoram principalmente na tese de que estes estariam mais propensos ao consumo e ao lazer em contraposição ao mundo da produção. Algumas pesquisas, por outro lado, questionam o caráter ideológico de tais argumentos. Além de empiricamente pouco fundamentada, tal tese da perda de importância do trabalho na vida dos jovens tem uma conotação moral e justificadora dos processos de exclusão. A rejeição ao trabalho é minoritária, embora exista uma nova postura diante dele que consistiria na relativização do seu valor. Mais do que fuga, o lazer e o consumo para os jovens são uma continuidade do sentido da vida que se busca também no trabalho. (BAJOIT e FRANSSEN, 1997; CHIESI e MARTINELLI, 1997; SANCHIS, 1997; SOUZA MARTINS, 1997).⁷

Outra justificativa para o desemprego juvenil é a de que haveria um desajuste entre as demandas do sistema produtivo e a formação no sistema educativo. Nesse caso, argumenta-se que “a deficiente formação educacional (...) coloca obstáculos ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem continuada e de adaptabilidade às novas formas de trabalho”, além do que impede “a absorção pelo mercado de trabalho daqueles destinados a tarefas aparentemente bastante simples”. (RUA, 1998: 736).

De acordo com tal leitura a Educação Básica assumiria um papel central no sentido de preparar as futuras gerações para sua inserção num mercado de trabalho volátil e flexível, oferecendo uma educação geral e vinculada às demandas do mundo moderno. No contexto da sociedade do conhecimento, os sistemas educacionais são pressionados a se flexibilizar e se qualificar, tornando-se capazes de formar cidadãos críticos e participativos, indivíduos com capacidade de inovar, de aprender novas habilidades e de se adaptar rapidamente às novas situações. (SILVA, 1996; MARESGUIA, 1994). Desta forma, diante do eclipse de um mercado de trabalho rigidamente estruturado, as escolas devem formar estudantes aptos a se integrarem numa economia

⁷ O sentido do trabalho para os jovens varia de acordo com o contexto histórico, a trajetória de vida e a origem social. Não se pode falar em um único sentido, mas muitos sentidos. Vários autores têm discutido essa questão: BAJAIT e FRANSSEN, 1997; CHIESI e MARTINELLI, 1997; CORROCHANO, 2001; JEOLÁS e LIMA, 2002.

em que o paradigma para o trabalho humano tornou-se o da “empregabilidade”.⁸ De acordo com MADEIRA e RODRIGUES (1998: 439):

De fato, como resposta a tais desafios, começa a se falar sobre a necessidade não de se chegar ao “pleno emprego”, mas sim, pelo menos, da empregabilidade das pessoas, cabendo ao setor educacional colaborar para gerar capacidades que possam responder positivamente aos novos tipos de empregos que irão emergindo no decorrer das grandes transformações da sociedade.

Segundo essa perspectiva, num contexto de incertezas quanto à permanência prolongada no mercado de trabalho, a “empregabilidade” se estende ao núcleo familiar. Os jovens tendem a permanecer mais tempo na família, onde as flutuações no mercado de trabalho podem ser administradas. A “empregabilidade” do grupo familiar torna-se relevante, pois algumas famílias podem somar mais trabalho que outras, melhorando ou piorando sua colocação na distribuição de renda. (MADEIRA E RODRIGUES, 1998: 440). O fenômeno da postergação da entrada na vida adulta é visto aqui a partir da perspectiva da inatividade: prolongamento da escolaridade e adiamento da entrada no mercado de trabalho.⁹

Tal idéia da postergação da entrada no mercado de trabalho como estratégia para adquirir os requisitos da “empregabilidade”, embora possa ser observada em algumas famílias em que os pais possuem melhores condições de renda e escolaridade, não se confirma para a maior parte dos jovens, principalmente aqueles oriundos das camadas populares. De acordo com os dados expostos anteriormente, nas últimas duas décadas, aumentou o percentual dos jovens que apenas estudam, mas também aumentou o número de desocupados e o número daqueles que estudam e trabalham. (CAMARANO et al., 2003). A ampliação do número dos que apenas estudam parece ocorrer devido à maior dificuldade em encontrar uma ocupação, mais que por ser uma estratégia de ampliação da “empregabilidade”. Entre estes, muitos procuram trabalho. Por outro lado, o aumento daqueles que estudam e trabalham indica que trabalhar tem

⁸ O termo empregabilidade é definido como a *capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou encontrar novos empregos*, o que supõe a posse dos requisitos de qualificação exigidos pelos empregadores e procurados pelos trabalhadores como estratégia de valorização da sua força de trabalho. Trata-se de um conceito do novo vocabulário da Teoria do Capital Humano, o qual pode ser compreendido como um mecanismo de encobrimento das relações sociais excludentes no atual padrão de acumulação do capital, ao transferir, para o trabalhador como indivíduo, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na sua inserção profissional. Confira CUNHA (2001) e OLIVEIRA (2000).

⁹ O alongamento da juventude para além da faixa etária tradicional de 24 anos tem uma forte relação com o mercado de trabalho, mas também é originário de outros fenômenos sociais: novo modelo de relações familiares, a relativização do papel da escola e do trabalho, a centralidade da juventude como um modelo cultural, etc. Confira: ABAD, 2001; DUBET e MARTUCCELLI, 1997; MELUCCI, 1997; PERALVA, 1997.

sido uma condição para prosseguir nos estudos no Brasil. Ou seja, trabalhar é única forma de investir na “empregabilidade” – estudar e acumular experiência – para muitos jovens.

Conforme destaca SOUZA (2001: 49):

A condição de inativo (pessoas que não trabalham e não estão à procura de trabalho), a partir de uma determinada idade, passa a ser um privilégio vivenciado por uma minoria que tem condições de ser mantida pela família. Da mesma forma, a situação de desemprego pode ser vivida de distintas formas, de acordo com este mesmo suporte. O desemprego aberto seria a situação daqueles que teriam condições de permanecerem, durante um tempo, investindo somente na procura por trabalho. Já o desemprego oculto pelo trabalho precário seria a situação daqueles que, impossibilitados de “financiar” a situação de desemprego são impelidos a desempenhar algum trabalho irregular para seu sustento e quicá de seus familiares.

Assim, inatividade, emprego e desemprego adquirem significados diferentes para os jovens. O conceito de “empregabilidade” encobre tais diferenças, supondo uma relação linear entre inatividade, ampliação da escolaridade e inserção produtiva. Não seria este o fundamento de muitos programas voltados a jovens pobres que combinam a transferência de renda, trabalhos “voluntários” na comunidade e capacitação para o trabalho? O modelo parece ser o seguinte: financiar, ao menor custo possível, a pobreza juvenil, criando condições mínimas para que os jovens se mantenham inativos e investindo em uma futura inserção, talvez com alguma mobilidade se alguém do andar de cima descer. O cenário perfeito seria os jovens tornarem-se empreendedores, pois assim deixariam de pressionar o mercado de trabalho e atenuariam as demandas sobre as políticas sociais. Resta saber se os jovens pobres desejam fazer esse percurso.

Segundo SANCHIS (1997) as sociedades modernas se caracterizam por uma forma típica de transição da inatividade para o mercado de trabalho, em que a escola assume o lugar da família na preparação da força de trabalho juvenil. O papel do sistema educativo no processo de socialização/transição das qualificações para o trabalho tornou-se cada vez mais importante, atuando na conformação da futura força de trabalho. O problema é que a simples passagem pela escola não determina hoje um ingresso tranquilo no mercado, havendo uma grande heterogeneidade no lugar ocupado pelo jovem frente às possibilidades de sua inserção.¹⁰ Os vínculos entre escola e

¹⁰ O autor descreve 16 posições teoricamente possíveis que surgem da combinação entre os *requisitos* demandados pelas unidades produtivas (culturais e técnico-profissionais), a *possibilidade* de conseguir um emprego e o *desejo* efetivo de ocupá-lo. Cada posição *seria ocupada por clientelas diferenciadas*,

mercado de trabalho se mostram complexos e o poder de intervenção das políticas educacionais no desemprego e na pobreza ficam muito limitados. No caso dos jovens, uma boa formação não é suficiente para o ingresso no mercado de trabalho se a ela não se combinam as possibilidades reais de acesso ao mercado.

Geralmente há uma associação falaciosa entre a reestruturação produtiva e a exigência de níveis mais elevados de escolaridade. A modernização das empresas estaria reivindicando cada vez níveis maiores e mais atualizados de conhecimentos, o que estaria ocasionando o desemprego e a exclusão entre os jovens que não estariam preparados para assumir postos de trabalho disponíveis. No entanto, o que parece acontecer é que, em face da oferta de uma mão-de-obra mais escolarizada e de um contexto de baixa demanda, as empresas têm aumentado o nível de exigências quanto à escolaridade mesmo para as tarefas mais simples.

Essa questão parece ser bastante complexa para o caso brasileiro, tendo em vista que a nossa sociedade convive com grandes discrepâncias sociais, onde convivem o moderno e o arcaico. Em que pese a elevação da escolaridade nas últimas décadas, temos ainda um alto contingente de jovens sem acesso à educação. Ao mesmo tempo a expansão dos sistemas de ensino dispõe para as empresas um contingente maior e mais qualificado de jovens recém-formados – no Ensino Médio e na Educação Superior – que passam a disputar as escassas vagas no mercado de trabalho. Tais vagas – a maior parte disponível no comércio e no setor de serviços – muitas vezes não correspondem ao grau de qualificação conquistado. Esses jovens irão disputar, em condições mais vantajosas, restritas vagas com um alto contingente de jovens de baixa escolaridade.

com problemas específicos que reclamariam a intervenção de distintas instâncias sociais. Também POCHMANN (1998) aponta quatro formas de inserção ocupacional dos jovens no Brasil. A cada forma correspondem iniciativas de qualificação e formação inicial da força de trabalho juvenil, governamentais e não-governamentais. A primeira delas, a do **ofício profissional**, caracteriza-se por uma elevada formação educacional e passagem por diversos processos de seleção e treinamento. Nesse caso os jovens trabalhadores ocuparão atividades especializadas em grandes empresas. Uma segunda forma de inserção é via **emprego assalariado**, com o exercício de atividades menos especializadas em pequenas e micro-empresas. Temos ainda os trabalhadores em **função autônoma**, prestando serviços para empresas (jovens com mais experiência e escolaridade) e para o público em geral (jovens com pouca experiência e escolaridade). Por fim, temos o caso do **trabalho protegido**, no qual predominam os contratos de aprendizagem e de experiência profissional que se direcionam ao aumento da inatividade do jovem, e onde *a inatividade assume forma de política do trabalho, desde que acompanhada de maior e melhor educação e de alguma garantia de renda.*

1.3 As políticas de trabalho face ao problema do desemprego juvenil

A ação do Estado no âmbito das políticas públicas de emprego, embora seja vista como uma necessidade pelos diversos atores envolvidos (empresários, trabalhadores e governos), carece de um consenso em sua forma de intervenção. As divergências variam do tipo de ação mais eficaz à própria definição, medida e diagnósticos do desemprego. (POCHMANN, 2001; SANCHIS, 1997).¹¹

De acordo com POCHMANN (1998), as ações se dividem entre uma visão ortodoxa sobre a determinação do emprego e do desemprego, cujo privilégio é o plano microeconômico e uma visão heterodoxa, centrada numa abordagem macroeconômica para a questão.

Na primeira visão, o desemprego juvenil ocorre por “um desajuste entre custo do trabalho e produtividade da mão-de-obra”, “a rigidez no salário ou nos contratos de trabalho” e a “inadequação entre as exigências de demanda de mão-de-obra e a qualidade da força de trabalho”. As ações das políticas de trabalho se orientam, nesse caso, para a redução do custo do trabalho, dos encargos sociais, a flexibilização das regras de contratação, a qualificação e formação profissional e de estímulo à mobilidade funcional e geográfica dos trabalhadores. A essa posição soma-se uma defesa da minimização do papel do Estado, que deve deixar que as regras do mercado estabeleçam o equilíbrio entre demanda e oferta de trabalho. (CACCIAMALLI et al., 1995).

Por sua vez, de acordo com a visão heterodoxa, o nível de emprego está subordinado à dinâmica mais geral da expansão e desaquecimento econômico. O investimento e o gasto público aparecem como centrais em contraposição aos indicadores empresariais. Assim, continua POCHMANN (1998: 77):

As políticas macroeconômicas do trabalho, por conta disso, possuem um objetivo mais amplo do que a simples atuação sobre o mercado de trabalho.

¹¹ Já em 1999 uma publicação da Organização Internacional do Trabalho – OIT (OIT, 1999) apresentava um sumário de iniciativas de instituições públicas e privadas para o combate ao desemprego juvenil no Brasil. Foram listados 31 ações, programas e projetos com diferentes focos: a qualificação profissional, com prioridade para jovens em situação de risco social; reforma da Educação Básica e Profissional; educação de jovens e adultos; prestação de serviços comunitários; atividades ocupacionais como Centros de Juventude; apoio a jovens empreendedores; apoio a instituições da sociedade civil que desenvolvem ações voltadas para jovens; intermediação de mão-de-obra e estágios; projetos de geração de renda. O documento cita ainda a iniciativa da OIT que aprovou uma Resolução sobre “Emprego para a Juventude” na qual insta os governos a tomarem medidas no âmbito do “treinamento vocacional, apoio a micro-empresas e acordos flexíveis de empregos”. (OIT, 1999: 116).

Essas políticas envolvem a perspectiva de atuação combinada com as políticas macroeconômicas tradicionais (fiscal, monetária, comercial, tecnológica, etc.) e sociais (educação, saúde, trabalho, transporte, habitação, etc.), como forma de tornar mais eficaz a geração do emprego (políticas ativas) e mais adequado o tratamento social do desempregado (políticas compensatórias).

Do ponto de vista de algumas políticas educacionais, difunde-se com grande força a idéia de que há uma relação direta entre emprego, qualificação e produtividade. Ancorados na Teoria do Capital Humano,¹² setores empresariais, educadores e gestores governamentais defendem a tese de que as dificuldades de inserção ocupacional dos jovens decorrem da sua baixa produtividade, determinada especialmente pela pouca qualificação e sua inadequação para o contexto das economias globalizadas. Decorre daí que as políticas públicas devem se orientar por reformas educacionais que visem à melhoria da qualidade da Educação Básica e à reformulação da Formação Profissional.

SANCHIS (1997) assinala que há hoje uma idéia disseminada em torno da exigência de mais formação para os jovens como forma de solução para a questão do desemprego juvenil. São várias as razões apontadas pelo autor para as ações na construção de um consenso em torno dessa questão: a transferência do custo de treinamento e formação de novos contratados; o alto volume de dinheiro e de atores envolvidos na formação profissional (agências estatais, empresas privadas, organizações sindicais de trabalhadores e patronais); a crença nas novas exigências de qualificação reclamadas pelos avanços tecnológicos e organizacionais e a necessidade de ocupação do tempo para aqueles que não cabem no mercado de trabalho.

Desta forma, partindo de diferentes perspectivas e interesses, há uma tendência a encarar as políticas educacionais e de capacitação como uma alternativa para a solução dos problemas que afetam a juventude – especialmente o desemprego e a violência – evitando assim futuros "desvios". Interesses dos empregadores – que gostariam de transferir ao Estado e aos empregados os custos do treinamento e da qualificação de sua força de trabalho – e das instituições que atuam no “mercado social”

¹² O desenvolvimento da Teoria do Capital Humano na educação brasileira foi analisado por Gaudêncio Frigotto no seu trabalho *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica capitalista*, São Paulo, Cortez, 1984. Tal abordagem faz tanto a crítica à TCH pelo seu caráter reducionista, como das teorias críticas da relação trabalho e educação, as quais ora vêem um vínculo linear entre escola e mundo do trabalho, ora sugerem uma total desvinculação entre os objetivos da educação e os interesses do capital. Essa análise foi retomada recentemente, agora no cenário da crise de acumulação do capitalismo e do socialismo real nos anos 90, no seu livro *Educação e a crise do capitalismo real*, São Paulo, Cortez, 1995.

– que querem ampliar e fortalecer o seu campo de ação – parecem estar na base de um consenso social em torno da necessidade de mais qualificação profissional.

As políticas de trabalho vivem um paradoxo, uma vez que devem combinar a formação para as “oportunidades laborais no mercado” e a promoção de “programas que tenham potencial para gerar trabalhos de qualidade e que sejam sustentáveis” por um longo prazo. (FORTUNY, 1999). No entanto, empregos de qualidade e sustentáveis no longo prazo são cada vez mais escassos. Pelo contrário, geralmente os empregos disponíveis aos jovens são de baixa qualidade. GOMES (1997), em pesquisas realizadas sobre a trajetória de jovens da família à escola e ao trabalho no início dos anos 90, atesta que *é visível a existência de uma massa de empregos acessíveis a jovens pouco escolarizados*, isso em empresas modernas. Além disso, a maior parte das empresas passou a adotar uma política de dar prioridade à seleção de candidatos indicados pelos seus próprios quadros, ativando então um “mercado de trabalho interno” para novos empregos e para promoções.

DUPAS (1999) chama a atenção para os dilemas do *welfare state* em face do crescimento da exclusão social na economia global. Segundo o autor, o atual padrão de acumulação do capital está orientado por uma *nova lógica das cadeias produtivas globais* que combina de um lado a *concentração* da produção da riqueza mundial em grandes blocos econômicos e a *fragmentação* da produção em pequenas e micro empresas (terceirizações, franquias e informalização). Essa nova lógica implica também a instituição de um *novo paradigma do emprego* que se assenta na expansão do setor de serviços, do trabalho por conta própria e da informalidade. O novo modelo de acumulação também se caracteriza pelo desemprego estrutural e pela abertura de novos mercados consumidores, como a Ásia e a América Latina. Assim, além de articular concentração e fragmentação, a economia global combina um duplo movimento: por um lado *exclusão* (*disparidade de renda, pobreza, desemprego e subemprego*) e de outro *inclusão* como consumidores. Os riscos de rupturas sociais são maiores tendo em vista que as pessoas hoje tendem a viver um sentimento maior de desamparo, com um aumento da tensão social. O Estado acha-se refém de um dilema: as demandas no campo da assistência e da proteção social aumentam, sem que possa contar com os recursos necessários que lhe permitam oferecer serviços como *seguro-desemprego, educação e treinamento*.

1.4 Políticas públicas de capacitação e inserção no trabalho para jovens no Brasil

A questão da marginalização dos jovens no mercado de trabalho, aliada aos problemas do baixo desempenho educacional e do “desajustamento” social da juventude (violência, uso de drogas, saúde e reprodução sexual), tem emergido como uma das preocupações centrais no discurso de alguns governos nos anos 90 e organismos internacionais. (CNPD, 1998; CEPAL, 2000; OEI, 1997; OIT, 1999). Assim:

Há uma certa relação entre o desemprego dos jovens e graves problemas sociais, como o crime, as drogas e o vandalismo. (...) Altos níveis de desemprego dos jovens podem também levar a uma alienação da sociedade e dos processos políticos democráticos, que pode resultar, por sua vez, em conflitos sociais em muitos países. Ameaças à paz social e ao bem-estar individual têm sido relacionadas em parte com as pressões do desemprego num importante segmento da população jovem. (OIT 1999: 64).

O tema da exclusão juvenil tem prevalecido nos discursos oficiais, revelando uma grande preocupação com os riscos de desagregação social decorrentes da não incorporação adequada das novas gerações à sociedade que políticas pertinentes, focalizadas em grupos específicos, deveriam prevenir. A temática dos jovens passa a compor a agenda de governos recentemente, geralmente identificados como “o” problema social.

ABRAMO (1997), ao tratar da tematização social da juventude no Brasil, mostra-nos que a juventude, de uma maneira geral, tem sido considerada como um perigo social, portadora de riscos que devem ser previstos e controlados. Uma série de programas, conduzidos por ONGs, instituições filantrópicas e agências governamentais procuram prevenir tais riscos por meio de ações de (re)socialização, capacitação profissional e encaminhamento ao mercado de trabalho. De acordo com essa autora:

É necessário notar, porém, que em parte considerável desses programas, apesar das boas intenções neles contidas, o que se busca, explícita ou implicitamente, é uma contenção do risco real ou potencial desses garotos, pelo seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de “suas mãos ociosas”. Há alguns projetos preocupados com a questão da formação integral do adolescente, na qual se inclui sua formação para a “cidadania”, enfoque que vem ganhando corpo mais recentemente. Grosso modo, no entanto, pode-se dizer que a maior parte desses programas está centrada na busca de enfrentamento dos “problemas sociais” que afetam a juventude (cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. (ABRAMO, 1997: 26).

Justifica-se assim, a preocupação de governantes e outros setores da sociedade com os efeitos da contracultura juvenil, pelos seus desdobramentos para a legitimidade da democracia no capitalismo e pelo fato de que se amplia, cada vez mais, o número de jovens que deixam de adquirir as qualificações genéricas para o trabalho. Assim, as iniciativas voltadas para os jovens das camadas populares parecem tributárias de uma concepção funcionalista da sociedade, segundo a qual a educação assume uma função central na integração das futuras gerações e na garantia da coesão social.¹³

Centradas em jovens em situação de “risco social”, algumas políticas que pretendem promover a inclusão social da juventude (programas de esporte, lazer, cultura, trabalho, saúde e educação) têm emergido nas últimas décadas na esfera do Governo Federal, de alguns Estados e municípios. Tais políticas pretendem atenuar os problemas sociais decorrentes do crescimento da pobreza e das situações de exclusão social, considerados como um efeito perverso do “irreversível” processo de desenvolvimento do capitalismo global. Recentemente surgiram, em alguns Estados e municípios, programas de bolsa-estágio, bolsa-trabalho e renda mínima. Muitas vezes tais iniciativas partem de uma associação equivocada entre juventude, desemprego, pobreza e criminalidade, contribuindo ainda mais para a segregação dos jovens pobres urbanos.

Os cursos oferecidos por boa parte dessas iniciativas parecem se constituir de atividades de ocupação da ociosidade. Os resultados das ações nesse campo terminam por apenas preparar uma determinada força de trabalho para ocupar as franjas do mercado de trabalho, atuando na prestação de serviços para famílias e pequenas empresas. Essa mão-de-obra flutua entre as ocupações informais e o desemprego, estando sempre disponível a assumir uma vaga no mercado formal. Constitui-se assim num exército de reserva, cuja força de trabalho é reproduzida graças à ação do Estado. Dessa maneira, as políticas de capacitação para o mercado de trabalho dos jovens urbanos pobres parecem atuar paliativamente na solução dos problemas da “exclusão social”, uma vez que estão também inseridas na lógica da reprodução das novas condições de acumulação flexível.

Centradas no falacioso discurso de preparação para um mercado de trabalho (que exigiria cada vez mais qualificações, conhecimentos e habilidades)

¹³ Segundo nos lembra SANTOS (1992), a educação como socialização em Durkheim teria duas faces. Por um lado teria o papel de *homogeneização*, inculcando idéias, ideais, costumes, sentimentos, práticas

algumas propostas pretendem desenvolver as “competências” adequadas que formarão os “cidadãos produtivos”.¹⁴ Esses cursos tendem a operar a partir de uma visão unidimensional dos jovens: o jovem “excluído”, “ameaça à governabilidade democrática”, que através de políticas emergenciais de capacitação deve ser (trans)formado em “cidadão produtivo”. Vistos como uma ameaça à ordem social, outras dimensões das suas vidas – as práticas sociais, o mundo da cultura, a sociabilidade, o lazer – são ignoradas, em que pese ser através destas experiências que os jovens buscam gozar e expressar a sua condição juvenil.

1.4.1 Políticas de integração: reformas da Educação Básica e Profissional¹⁵

As desigualdades educacionais têm sido foco de ações dos governos em diferentes níveis. Tais ações, caracterizadas como um amplo movimento de *reformas educacionais* postas em prática nas últimas duas décadas no Brasil, estavam centradas na melhoria da gestão dos sistemas públicos de ensino. De uma maneira geral buscavam a reorganização do trabalho escolar com vistas a atacar as causas internas da evasão e da repetência (organização por ciclos de idades e instituição da progressão continuada) e a regularização do fluxo escolar (programas de aceleração da aprendizagem). Além disso, a última década compreendeu esforços no sentido de definir novas diretrizes curriculares para os diferentes níveis de ensino, melhorar a qualidade dos livros didáticos e investir em formação de professores. Outras medidas visavam ao financiamento (o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF), à descentralização administrativa e à municipalização, ao fornecimento de material escolar e de merenda e à avaliação do desempenho dos sistemas de ensino.

Os fatores extra-escolares, identificados principalmente em termos da desigualdade de renda, geraram programas sociais de transferência de rendas que procuravam atacar o problema do trabalho infantil e da evasão escolar, como os programas Bolsa-Escola implementados tanto no âmbito federal, quanto por Estados e

para a vida coletiva. Por outro lado, como *diversificação* para a divisão do trabalho social, deveria preparar as futuras gerações em especializações empregadas para a cooperação entre os indivíduos.

¹⁴ Confira a cartilha *Um Passaporte para o Trabalho: Guia do Cidadão Produtivo*, divulgada pelo Ministério do Trabalho no início dos anos 2000.

municípios. Além disso, os diversos programas governamentais de capacitação/inserção no trabalho para jovens vinculavam os seus benefícios à frequência escolar.

Com exceção desses programas de capacitação para o trabalho, tanto as políticas educacionais, quanto os programas de transferência de renda tiveram como foco o atendimento às crianças de 7 a 14 anos e às suas famílias. Os adolescentes e jovens acima de 15 anos, com defasagem na relação entre idade e série, são atendidos em cursos e programas de Aceleração da Aprendizagem ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA, compreendendo uma pluralidade de iniciativas e enfoques, tanto no âmbito estatal como da sociedade civil. Além de não ter sido considerada uma prioridade para o Governo Federal, observou-se uma ampliação do contingente de jovens e adolescentes que demandam o acesso aos cursos da EJA e que não encontram oportunidades de atendimento nas redes de ensino.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996 (LDBEN 9.394/96), uma nova regulamentação para a Educação Profissional passa a vigorar com a Lei 2.208/97.¹⁶ A esta legislação soma-se ainda a portaria número 646/97 do Ministério da Educação – MEC, que atinge as Escolas Técnicas Federais, tornadas centros de referência e limitadas em sua expansão numérica. O principal efeito desses dispositivos legais foi a *normatização da dualidade* entre o Ensino Médio – de caráter acadêmico e geral – e o ensino técnico, “desprovido por completo de sua antiga função propedêutica, isto é, preparatória para o ensino superior”. (CUNHA, 2001). Entre os seus objetivos estavam impedir o percurso até o Ensino Superior feito através das Escolas Técnicas Federais, direcionando-as exclusivamente para a formação profissional, e aumentar a produtividade das escolas técnicas, que poderiam desenvolver cursos nas diversas modalidades estabelecidas, ampliando assim o atendimento à demanda.

A cobertura da educação profissional de nível técnico em relação à educação geral é baixa no Brasil, onde “as qualificações requeridas nos empregos são

¹⁵ Estou considerando *políticas de integração* as políticas que atingem as crianças e jovens em geral, diferentemente das *políticas de inclusão* ou *políticas de inserção social*, cuja característica principal é a focalização em demandas de grupos específicos da população. Confira CASTEL (1998).

¹⁶ A Educação Profissional foi definida na nova LDBEN como uma *modalidade complementar* à educação geral, oferecida nas formas *concomitante ou sequencial* e organizada em diferentes níveis, segundo o público destinatário e seus objetivos: a) o *básico*, voltado para qualificar, requalificar e reprofissionalizar jovens e adultos independentemente da escolaridade; b) o *técnico*, que proporciona habilitação profissional aos que estão cursando ou tenham concluído o Ensino Médio, com organização curricular própria independente do Ensino Médio; c) o *tecnológico*, que corresponde à formação superior – graduação e pós-graduação.

conseguidas no próprio trabalho ou em cursos profissionalizantes alheios ao sistema oficial de ensino”.¹⁷ Segundo HASENBALG (2003), em 2001 “as matrículas da educação profissional-nível técnico (simultânea ou posterior ao Ensino Médio) eram de apenas 462 mil e concentravam uma maioria de 18 anos e mais de idade”, em um universo de 8.398 mil alunos matriculados no Ensino Médio regular.¹⁸ Isso indica que as reformas educacionais têm sido restritivas nesse campo, longe de alcançar a tão prometida democratização do acesso.

O baixo atendimento no ensino técnico profissionalizante tende a se confrontar com uma maior demanda dos jovens por uma oportunidade de qualificação. Ao que tudo indica, o acirramento da competição no mercado de trabalho tem levado a que os jovens se sintam pressionados a ampliar suas credenciais. Os jovens percebem a importância da escolaridade, do domínio da informática e da qualificação profissional. Os dados apresentados pelo GRUPO TÉCNICO (2002: 17) indicam uma alta demanda entre os jovens pelo ensino profissionalizante: “no nível básico, de um total de 2.045.234 alunos matriculados, 31% (644.089) tinham menos de 20 anos; no nível técnico, essa proporção aumenta substancialmente: dos 716.652 matriculados, 56% (400.680) eram jovens de menos de 20 anos”.¹⁹

Segundo o documento do GRUPO TÉCNICO (2002: 17):

Esses dados indicam que, ao lado da Educação Básica, o ensino profissionalizante responde a necessidades dos jovens, em especial aqueles que se vêem com menos chances de ingresso no ensino superior. Tal sistema de ensino profissional, portanto, deve ser integrado às políticas voltadas aos

¹⁷ Segundo HASENBALG (2003), a transição da escola para o trabalho no Brasil, aproxima-se do que se chama do modelo de *fila de trabalho* americano. Nesse modelo, a preparação para o mercado de trabalho não tem a sua centralidade na escola, que se caracteriza pela ênfase na educação geral. O mercado de trabalho seleciona os futuros empregados, com base nas *credenciais* adquiridas no sistema escolar, os quais serão treinados no próprio local de trabalho. Assim quanto maior a credencial mais garantias de menor *custo de treinamento*, melhores *hábitos de trabalho e disciplina*. Como consequência deste modelo, há uma *oferta em excesso de graduados e a conseqüente desvalorização das credenciais educacionais, a elevação dos requisitos educacionais para preencher empregos que antes exigiam menos instrução formal e a deterioração das oportunidades de emprego dos menos educados*. Em contraposição ao modelo americano, o autor chama a atenção para o *modelo dual alemão*. “Na Alemanha, onde o componente vocacional da educação é elevado, o sistema de aprendizado (*apprentichship*) nas empresas destina-se a adquirir qualificações específicas para inúmeros títulos ocupacionais e essas qualificações são usadas pelas empresas para organizar postos de trabalho e alocar pessoas. Cada coorte de ingressantes no mercado de trabalho conta com uma proporção alta de pessoas que passaram pelo circuito vocacional e passam a ocupar empregos manuais qualificados. Por sua vez os melhores alunos tendem a fazer o circuito acadêmico que os leva à universidade.” (p. 2). Não é objetivo nosso discutir essa questão aqui, mas esta analogia entre o modelo americano e brasileiro mereceria um aprofundamento maior, tendo em vista que ele é aplicável apenas para um segmento dos jovens brasileiros.

¹⁸ Dados extraídos pelo autor da *Sinopse Estatística da Educação Básica 2001*, organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP.

¹⁹ Os autores usam dados do Censo Profissional realizado pelo INEP em 1999.

adolescentes de baixa renda e baixa escolaridade, respondendo às suas aspirações formativas e às demandas colocadas pelo mundo do trabalho.

A educação profissional, no entanto, está longe de ser universalizada, uma vez que a prioridade nesse âmbito, durante as últimas gestões do MEC, foi a sua oferta por meio de parcerias com instituições privadas – setor produtivo e ONGs. (CUNHA, 2001: 134). Para os adolescentes de baixa renda não há como arcar com o alto valor dos cursos de formação profissional da rede privada.

1.4.2 Alguns programas de inclusão social de jovens pobres no Brasil

O tema da população jovem como foco especial de algumas políticas públicas careceu, até recentemente, de uma atenção mais eficaz por parte do Estado brasileiro. As ações nesse âmbito se resumiram a iniciativas fragmentadas e sem continuidade ou em políticas voltadas à população em geral nas quais os jovens são parte do público atendido. Em muitos casos os jovens delinquentes são o público-alvo. Em comparação a outros países da Europa e mesmo da América Latina, a atuação do Estado brasileiro é ainda residual, onde o maior número de programas para a juventude é desenvolvido por ONGs e instituições filantrópicas. (ABRAMO, 1997).

Recentemente surgiram novos programas governamentais no âmbito federal e local, que sob diferentes focos pretendem dar alguma resposta à maior visibilidade que a juventude e seus problemas têm tido atualmente. Sobretudo pela ação da mídia, foi se consolidando a imagem da juventude dividida entre “uma ameaça à ordem social” e “potenciais consumidores” ou “força inovadora”. O interesse pela inclusão social dos jovens tem então múltiplas fontes de origem que determinarão o perfil assumido pelas políticas públicas: o exercício da cidadania, o investimento em capital humano e a incorporação ao mercado de consumo.

Algumas ações do Governo Federal, de Estados e Municípios com foco nos jovens pobres emergiram e expandiram-se nos últimos anos. Embora sejam programas governamentais, contam com um desenho institucional que supõe o envolvimento tanto de governos estaduais e municipais (no caso dos programas federais), como de diferentes atores (empresários, trabalhadores) e instituições executoras (sindicatos, centros de formação, ONGs, instituições filantrópicas). O relato que se segue pretende

ilustrar as principais características dessas iniciativas cujo eixo é ampliar as oportunidades de trabalho, com variações quanto à articulação com a educação geral.²⁰

1.4.2.1 Programas federais de inserção no trabalho de jovens pobres

a) O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR

O Brasil não conta até hoje, em nível federal, com uma política de trabalho e geração de renda especificamente voltada para os jovens pobres, que são atendidos por programas dirigidos à população em geral. A iniciativa mais expressiva nesse campo na década passada foi o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR,²¹ que deveria dar prioridade de atendimento a pessoas em condição social e econômica considerada vulnerável: desempregados, pessoas em busca do primeiro-emprego, pessoas que podem vir a perder o emprego e jovens em situação de risco social.

Diante dos dados acerca das dificuldades de inserção profissional das novas gerações no mercado de trabalho, o PLANFOR elegeu “a questão dos jovens, sua educação e inserção produtiva” como uma das suas prioridades desde 1996. Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2001a: 04):

Os programas para jovens têm espaço privilegiado no PLANFOR: no período 1996-99 foram 2,7 milhões de treinandos na faixa de 15-24 anos, com investimentos da ordem de R\$ 405 milhões do FAT. Esse contingente inclui mais de 505 mil adolescentes e jovens em situação de risco social – pobreza, baixa escolaridade, violência, exploração sexual – com investimentos de R\$ 88

²⁰ Uma série de outros programas voltados à juventude pode ser catalogada. No entanto, estamos fazendo o recorte nos programas voltados à inclusão de jovens pobres urbanos, preferencialmente por meio de ações vinculadas ao trabalho. Outros programas e projetos foram excluídos, como os Centros de Juventude (Ministério da Assistência e Previdência Social) e o Projeto Rede Jovem (parceria entre o Comunidade Solidária e o Ministério da Ciência e Tecnologia). Um quadro mais abrangente pode ser encontrado em CASTRO e ABRAMOVAY (2002) e SPOSITO e CARRANO (2003). Foram utilizados como fontes de informação *sites* oficiais e alguns estudos e pesquisas que serão citados ao longo do texto.

²¹ Em 1990 foi criado o Fundo de Amparo ao Trabalhador pela Lei nº 7.998/90 com o intuito de financiar as Políticas Públicas de Trabalho e Renda – PPTR (seguro-desemprego, intermediação de mão-de-obra, programas de geração de trabalho e renda, informações sobre o mercado de trabalho e qualificação profissional). O Ministério do Trabalho e Emprego foi reestruturado pelo Decreto-Lei nº 1.643/95, que passou a ter como competência também a formação e o desenvolvimento profissional, sendo criada uma secretaria exclusiva para isso (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, depois transformada em Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE) e um conselho tripartido para a gestão do FAT (Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador – CODEFAT composto em igual número por representantes dos trabalhadores, dos empresários e do governo federal). Em 1995 foi criado o PLANFOR, que vigorou até 2001. Os cursos foram financiados com recursos do FAT e executados por meio de convênios com entidades (parcerias) e Secretarias Estaduais de Trabalho. O Plano nasceu com pretensões de atender a pelo menos 20% da PEA (15 milhões de pessoas), mas tal meta logo revelou-se muito audaciosa. De 1996 a 1999 o PLANFOR atendeu a cerca de 7,1 milhões de pessoas. Confira CUNHA (2001).

milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador. (...) Para o período 1999-2002, o PLANFOR mantém e reforça o foco na população de adolescentes e jovens trabalhadores, por meio de uma série de programas destinados a qualificar os jovens e criar mecanismos de transição para o mercado de trabalho. Elevação de escolaridade é entendida como requisito e componente essencial dessa qualificação.

Fica então evidenciada uma grande presença juvenil nos cursos do PLANFOR.²² O documento cita alguns programas para jovens acima de 16 anos que foram aprimorados e ampliados, como o Programa Primeiro Emprego, o Serviço Civil Voluntário, as parcerias com o Programa Comunidade Solidária (Capacitação Solidária, Alfabetização Solidária/Supletivo Profissionalizante; Telecurso 2000) garantindo vales-transporte, refeição, seguro aos treinandos, orientação profissional e encaminhamento ao mercado de trabalho (exceto os cursos supletivos) e bolsa-trabalho²³ (Serviço Civil Voluntário e Capacitação Solidária). Segundo ainda o documento, “em 2000 esses programas beneficiaram mais de um milhão de adolescentes e jovens, com investimentos de R\$ 169,7 milhões do FAT, além de contrapartidas médias de 20% dos Estados e Parceiros. Em 2001, a meta é atender pelos menos 1.689 milhão de jovens, investindo R\$230,7 milhões do FAT”. (MTE, 2001a: 04).

Em substituição ao PLANFOR, em julho de 2003 foi lançado pelo novo Governo Federal o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, que propõe algumas reformulações tendo em vista os pontos fracos detectados no plano anterior. (MTE, 2003). O PNQ promete implementar uma nova concepção da qualificação profissional, não mais centrada no conceito de “empregabilidade”, mas orientada pela sua combinação com as políticas de desenvolvimento, inclusão social e geração de emprego – economia solidária, primeiro emprego e renda mínima. Entre as novas orientações está a proposta de integração com as políticas educacionais em seus diferentes níveis, de modo particular com a EJA. As antigas habilidades – básicas, específicas e de gestão – foram suprimidas, sendo que as necessidades educativas básicas (leitura, escrita e cálculo) serão supridas pelas redes públicas. Entre as metas e prioridades estão o

²² Os dados da execução do PLANFOR em Minas Gerais, por meio do Programa Estadual de Qualificação, registram um crescimento na participação da faixa etária de 16 a 24 anos de 37% em 2000 para 41% em 2001 e 47% em 2002. (Dados do Ministério do Trabalho e Emprego no *site* www.mte.gov.br em 11/09/2003).

²³ Embora o documento cite bolsas-trabalho, não me parece que seja o caso. Os jovens recebem uma bolsa durante o período de capacitação, não tendo nenhuma vinculação com a sua inserção em experiências de trabalho.

aumento da carga horária média dos cursos (de 60 horas para 150 horas) e atingir entre 200 mil a 600 mil treinandos.²⁴

* * *

CUNHA (2001), analisando a atuação dos Ministérios da Educação e do Trabalho na Educação Profissional, particularmente na segunda metade dos anos 90, deteve-se em grande parte sobre o PLANFOR. Esse programa federal pretendeu reorientar as políticas de formação e qualificação profissional no Brasil, a partir do que se denominou *avanço conceitual*, pelo qual se pretendia impor um novo paradigma orientado não pela oferta dos cursos disponíveis nas instituições, mas pela demanda do mercado de trabalho. Uma das principais mudanças nessa concepção da educação profissional é o foco na preparação para *diferentes formas de trabalho e emprego* que emergem a partir das últimas décadas no Brasil – como o comércio e os serviços – a despeito das políticas anteriores, centradas no trabalho industrial.²⁵

No que tange ao “*novo*” *conceito de Educação Profissional*, a ênfase recai sobre o conceito de competência, que supõe “capacidade para saber atuar em situações de imprevisto, para diagnosticar situações imprevisíveis, elaborar soluções e tomar decisões”. Os cursos do PLANFOR deveriam incluir três tipos de habilidades – *básicas, específicas e de gestão* – que deveriam ser integradas e complementares para fornecer aos educandos as competências requeridas pelo mercado de trabalho. (MTE, 2001).

Outro elemento que compõe esse “*novo*” *conceito* está na idéia de *empregabilidade*, entendida como a capacidade que o trabalhador tem de se manter num mercado de trabalho flexível e imprevisível. Trata-se então de dotar os trabalhadores, por meio da educação continuada, de capacidades que lhes permitam executar um número variado de atividades ou de “*inventar*” *oportunidades de trabalho*. Assim supunha-se a oferta de cursos *contínuos e complementares à Educação Básica*, que

²⁴ Confira: Plano de qualificação quer elevar a escolaridade dos trabalhadores. *Informação em Rede. Boletim informativo da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação*. São Paulo, ano VII, n. 60, nov. 2003.

²⁵ As reformas no âmbito da Formação Profissional obedeceram ao novo cenário econômico dos anos 90, “quando o parque industrial brasileiro passou a reduzir expressivamente a força de trabalho nele empregada” devido a uma série de fatores: abertura indiscriminada ao mercado internacional, adoção de novas tecnologias de produção e gestão, privatizações. (CUNHA, 2001: 179). As escolhas feitas em termos de Educação Profissional a partir da segunda metade dos anos 90 faziam parte de uma estratégia de conciliar a inserção do Brasil no cenário internacional, marcado com a modernização do Estado e o atendimento às demandas sociais advindas do crescimento do desemprego.

permitissem aos indivíduos manter uma ativa capacidade de oferta e “produção” de trabalho.

A combinação entre *competência e empregabilidade* foi apontada como a fórmula perfeita para transformar os trabalhadores brasileiros, especialmente os jovens, em *cidadãos produtivos*. Com essa fórmula se prometia dotá-los de “*um passaporte para o trabalho*”. (MTE, 2001). Estranhamente, enquanto se fazia isso em cartilhas amplamente divulgadas nos cursos e agências de intermediação de empregos, outros documentos apresentavam uma visão bem menos otimista. Os cursos de qualificação deixavam de ser passaportes para o trabalho passando a *fermento* do bolo dos empregos: “qualificação profissional, em si e por si mesma, não cria empregos, não promove desenvolvimento, não gera emprego, nem faz justiça social”. (MTE, 2001a: 21)

b) O Programa Comunidade Solidária²⁶

O *Programa Capacitação Solidária* é uma iniciativa do Conselho da Comunidade Solidária, financiada com recursos captados junto a pessoas físicas e jurídicas, nacionais e internacionais, pela Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária – AAPCS, uma organização não-governamental criada especificamente para essa finalidade. Tais recursos foram aplicados integralmente na gestão, implementação, desenvolvimento e monitoramento do programa.

O programa foi criado em 1996, como uma “alternativa para enfrentar o problema da qualificação profissional que afeta particularmente os jovens de baixa escolaridade e pertencentes a famílias pobres, que vivem nas grandes regiões metropolitanas do país”. (ÁVILA, 2001). Ele atua em duas frentes: a capacitação profissional de jovens e a capacitação de gestores sociais.

A capacitação profissional de jovens é desenvolvida por meio de cursos sob responsabilidade de *organizações capacitadoras* (OCs) que “destinam-se a jovens de 16 a 21 anos, de baixa renda e escolaridade, que vivem nas periferias das grandes cidades. Tais cursos são propostos e executados por organizações não-governamentais diversas, tais como associações, sindicatos, centros comunitários, universidades e empresas de pequeno porte que tenham experiência com a população a ser atendida, disponham de

²⁶ O Programa Comunidade Solidária representou a ação de combate à pobreza de maior visibilidade durante os dois Governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, tanto pela sua abrangência, quanto

infra-estrutura (espaço e equipamentos) para a capacitação proposta, ou estabeleçam parceria com essa finalidade. Essas OCs também devem oferecer oportunidades de vivência prática de forma a propiciar aos jovens uma real experiência de trabalho.” (ÁVILA, 2001: 06). Entre 1996 e 2000 foram 1.836 OCs envolvidas, com cerca de 87 mil jovens beneficiados, cada um recebendo uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 50,00. Ao todo foram 2.950 cursos em 8 regiões metropolitanas (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belém, Fortaleza, Recife, São Luís e Fortaleza).

Além do Programa Capacitação Solidária, o Conselho da Comunidade Solidária desenvolveu outros programas voltados para jovens. Criado em 1997, o Programa Alfabetização Solidária, até dezembro de 2000 atendeu a 1,5 milhão de brasileiros em 1.200 municípios, em 15 Estados e nas áreas metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal. (CONSELHO DA COMUNIDADE SOLIDÁRIA, 2002).²⁷ O programa foi financiado por meio de parcerias entre 55 empresas, pessoas físicas e o MEC, com um “custo de apenas R\$ 34 por aluno/mês”. Os cursos foram desenvolvidos por cerca de 170 universidades. A continuidade de estudos era garantida em muitas cidades por cursos supletivos. (CARDOSO, 1999). O programa atendia a jovens na faixa etária de 12 a 30 anos (73%) através de turmas formadas nas comunidades por alfabetizadores voluntários treinados por um grupo de universidades. Além desses jovens, havia também muitos idosos matriculados.²⁸

Outro programa chamava-se *Universidade Solidária*. Criado em 1995 envolvia estudantes universitários que, durante o ano todo, realizavam atividades educativas em comunidades pobres. A troca de experiências entre universitários e comunidade local deveria contribuir para a “formação de uma rede de agentes locais com capacidade para enfrentar os desafios dos municípios, busca do desenvolvimento sustentável, de novas formas de organização e de soluções para os problemas”. Até o ano de 2000, participaram do programa Universidade Solidária 160 instituições de

pela forma como foi concebido. Instituído em 1995, foi coordenado pela Primeira Dama, a socióloga Ruth Cardoso, e assessorado pelo Conselho da Comunidade Solidária.

²⁷ O Programa Alfabetização Solidária constituiu-se na iniciativa mais visível do Governo Federal no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Inúmeras críticas foram traçadas à atuação do MEC no campo da EJA e especificamente ao Programa Alfabetização Solidária: formação escolar aligeirada, educadores leigos, etc. Uma das maiores críticas ao programa é a ausência de acesso para a continuidade da escolaridade, o que não garante a alfabetização completa dos alunos. Além disso, o programa incorpora uma faixa etária que deveria ser atendida pelo Ensino Fundamental, como os jovens até 14 anos.

²⁸ Confira: Vamos ter menos jovens que não sabem ler, *O Globo*, Caderno País, 21 dez. 2001.

ensino superior, 8.600 estudantes e 855 professores, em 810 municípios. (CONSELHO DA COMUNIDADE SOLIDÁRIA, 2002).²⁹

c) O Programa Agente Jovem

Na esfera da Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social – SEAS foi instituído o *Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano* que “busca capacitar jovens de 15 a 17 anos para o mundo do trabalho e para atuar em suas comunidades nas áreas de saúde, cultura, meio ambiente, cidadania, esporte e turismo”, com o intuito de que os “adolescentes possam contribuir para melhorar alguns indicadores sociais nos locais onde moram, além de habilitá-los para desenvolver um projeto pessoal de vida.” (SECRETARIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL – SEAS/MPAS, 2002). O público-alvo é constituído de jovens residentes em periferias urbanas, com prioridade para aqueles que estejam fora da escola e egressos de programas que atendem meninos e meninas em idade escolar como o de Erradicação do Trabalho Infantil, o Bolsa Escola e o Renda Mínima. Os beneficiados recebem uma bolsa mensal de R\$ 65,00.

d) O Programa Serviço Civil Voluntário

O Programa Serviço Civil Voluntário, parceria entre o Ministério da Justiça e o Ministério do Trabalho, soma-se às várias iniciativas já citadas implementadas pelo Governo Federal a partir do final da década de 90. Uma caracterização desse programa está na Introdução deste trabalho. Cabe apenas ressaltar que o SCV pode ser visto como um instrumento da política do governo federal para a promoção do trabalho juvenil entre os jovens em situação de risco social. Desta forma foi citado em vários trabalhos como uma iniciativa importante. (LEITE, 2003; OIT, 1999).

²⁹ A partir de 2002 o Programa Universidade Solidária transformou-se em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, com sede em São Paulo.

1.4.2.2 Outras iniciativas estaduais e municipais para a inclusão social da juventude no Brasil

Também no âmbito subnacional – Estados e Municípios – surgiram, do final dos anos 90 ao início desta década, alguns programas direcionados a favorecer o acesso dos jovens ao mercado de trabalho. Selecionamos três iniciativas que têm adquirido uma maior visibilidade.

a) O Programa Jovem Cidadão: Meu Primeiro Trabalho

Este programa do Governo do Estado de São Paulo é dirigido a jovens entre 16 e 21 anos, matriculados em escolas públicas estaduais na Região Metropolitana de São Paulo e que não estejam trabalhando com carteira assinada. Trata-se de um programa de bolsa-estágio que pretende permitir aos jovens “um aprendizado prático no mundo do trabalho”, por meio de parcerias entre o Estado e empresas da iniciativa privada e entidades sem fins lucrativos.

O programa oferece um estágio de até seis meses, com jornada diária de quatro horas, cinco dias por semana. Os estagiários recebem uma remuneração mínima de R\$ 130,00, sendo que R\$ 65,00 são pagos pelo Governo do Estado. Os jovens recebem ainda vale-transporte (fornecido pela empresa), seguro de vida e acidentes pessoais (custeados pelo Estado). Os jovens são inscritos de acordo com alguns critérios: necessidade sócio-econômica e proximidade da empresa em relação à escola. São indicados três jovens para cada vaga para serem selecionados pelas empresas. O programa supõe o envolvimento da escola, que se responsabiliza pela inscrição, divulgação, convocação, acompanhamento e avaliação dos estágios e verifica a frequência escolar dos alunos.³⁰

Entre maio de 2000 e maio de 2002 foram atendidos 17 mil jovens. Destes “em torno de 20% dos estagiários” foram efetivados nas empresas, sendo que outros 10% a 15% obtiveram outros trabalhos a partir dos contatos e referências proporcionados pela experiência. Essas efetivações se deram em ocupações iniciais nas quais os alunos estiveram estagiando (ajudante geral de escritório, ajudante de contabilidade, office-boy, caixa, balconista).

³⁰ Dados disponíveis no *site* da Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho do Governo do Estado de São Paulo, <www.emprego.sp.gov.br>, em 20/06/2002.

Os jovens apontam uma série de vantagens no programa: “o acesso à bolsa, a oportunidade de uma primeira experiência de trabalho, a oportunidade de aprendizados práticos para o trabalho e para a vida, desenvolver atitudes, conquistar independência, ter e administrar o próprio dinheiro, descobrir vocação, ter mais interesse e motivação pelos estudos, sentir-se jovem e cidadão”. As principais críticas dos jovens referem-se a problemas operacionais (horários, transportes, distâncias, atrasos nas bolsas de pagamentos), desvio de função para executar trabalhos pesados e sem interesse, falta de treinamento sistemático para as funções. (LEITE, 2003: 160).

b) O Programa Primeiro Emprego

Esse programa, desenvolvido pelo Governo do Rio Grande do Sul desde 1999, pretende promover a geração de empregos para jovens entre 16 e 24 anos, residentes na Região Metropolitana de Porto Alegre, proporcionando uma primeira chance de trabalho a jovens sem experiência e com dificuldade de acesso ao mercado de trabalho. A prioridade de acesso é dada aos jovens de famílias de baixa renda, aos egressos da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Rio Grande do Sul – FEBEM/RS e do sistema penal e aos portadores de deficiência e de altas habilidades, que são contratados pelo período de um ano, com registro em carteira, salário mínimo da categoria, além dos benefícios sociais concedidos pelas empresas.³¹ O Governo do Estado se responsabiliza pelo pagamento de seis meses do salário e os empregadores por outros seis meses.³²

De setembro de 1999 a junho de 2002 foram atendidos 18,8 mil jovens, envolvendo 10,3 mil empresas. A taxa de inserção dos jovens ficou em 74%, sendo 44% na própria empresa. Além disso, as empresas assumem o compromisso de não demitir trabalhadores por um período de 15 meses, o que contribui para induzir à estabilidade nas empresas parceiras. (LEITE, 2003).

³¹ Para 2002, quando o salário-mínimo era de R\$ 200,00 o salário médio girava em torno de R\$ 290,00 para o comércio e a indústria e R\$ 280,00 para os serviços. (LEITE, 2003: 164).

c) O Programa Bolsa Trabalho

O Bolsa Trabalho é um programa de renda mínima da Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo - SDTS, que concede uma bolsa no valor de 45% do salário-mínimo, por seis meses (podendo ser renovado por no máximo até dois anos), a jovens desempregados com idade entre 16 e 20 anos filhos de famílias de baixa renda. Os critérios para participar do programa, além da idade compreendida entre 16 e 20 anos, são: estar desempregado a no mínimo seis meses, estudar em escola pública, residir no mínimo há dois anos no município de São Paulo, pertencer a família de baixa renda (renda bruta mensal de até três salários-mínimos e renda por pessoa de no máximo 50% do salário mínimo). Os valores são pagos através de cartão magnético na rede bancária.

O programa parte do pressuposto de que, com o aumento do desemprego na década de 90 no município de São Paulo, “grande parcela dos jovens procurou inserir-se mais tardiamente no mercado de trabalho”, ampliando a sua inatividade. Para as famílias em melhores condições de renda é possível criar condições adequadas de acesso à escolarização e à qualificação de seus filhos. No entanto, os jovens pobres, não contando com condições sócio-econômicas favoráveis ou com políticas públicas que lhes permitam ampliar a escolaridade, acabam buscando o mercado de trabalho como forma de financiamento de seus estudos. Isso traz repercussões para a qualidade da escolarização desses jovens, uma vez que “restringe, em geral, a melhor preparação para a disputa de postos de trabalhos superiores, tornando o jovem de hoje preso às ocupações mais simples”. O Programa Bolsa Trabalho pretende intervir nesse “processo de exclusão social em curso no país”, oferecendo uma bolsa que alie a “capacitação adicional para o exercício de atividades comunitárias” com a ampliação da escolaridade dos jovens pobres. (SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E SOLIDARIEDADE. PREFEITURA DE SÃO PAULO – SDTS, 2002).

Os objetivos do programa são assim definidos:

[...] oferecer meios para que os jovens possam continuar vinculados à rede escolar; propiciar-lhes uma capacitação adicional – não necessariamente dirigida ao mercado de trabalho, embora os cursos possam criar condições mais favoráveis –; potencializar a integração dos jovens aos seus bairros, por meio seja do desenvolvimento de atividades comunitárias, seja do (re)conhecimento

³² Dados disponíveis no *site* da Secretaria Estadual de Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, <www.primeiroemprego.rs.gov.br>, em 20/06/2002.

dos distritos onde residem; melhorar as condições de vida dos jovens e de seu grupo familiar. (SOUZA et al., 2002: 106).

Além desses objetivos, o programa tem um caráter *preventivo*, evitando que os jovens, desistindo de estudar e não encontrando uma forma de inserção ocupacional, “recorram a estratégias perigosamente fáceis de ganhar a vida”. (SOUZA et al., 2002).

1.4.3 Um breve balanço das ações

As dificuldades dos jovens pobres no mercado de trabalho têm se ampliado ainda mais nos anos 90 com o acirramento da competição por postos de trabalho, o que exige a ação do Estado no campo da implementação de políticas de trabalho e geração de renda específicas para esse segmento. A ação do Estado brasileiro parece ter se concentrado em duas frentes. A primeira consistiu nas reformas da Educação Básica e da Educação Profissional que, embora tenham sido motivadas também por outros fatores, tiveram como um dos principais focos melhorar a qualidade da oferta de trabalho juvenil no cenário das transformações produtivas dos anos 90. São políticas voltadas para os jovens em geral, que tendem a ter um efeito maior sobre aqueles com melhores condições de integração social.

A segunda frente de ação refere-se aos programas voltados à inclusão de jovens pobres, por meio de programas e projetos de alfabetização, capacitação para o trabalho e geração de renda. Um estudo conduzido pelo Grupo Técnico para Elaboração de Propostas de Políticas para Adolescentes de Baixa Escolaridade e Baixa Renda³³ comparou alguns programas governamentais detectando, mesmo que a título exploratório, algumas de suas limitações: “definição estreita da faixa etária (entre 16 e 20 ou 21 anos); falta de alternativas de continuidade para os jovens que ultrapassam esse limite; curto período de permanência dos beneficiários nos programas (seis meses); desconsideração de necessidades especiais de grupos específicos ou das demandas expressas pelos próprios adolescentes e jovens”. Além destas questões, há uma ausência

³³ O grupo foi formado por diversas entidades: ONG Ação Educativa, Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; Fundação Abrinq; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Emprego; Procuradoria Geral do Trabalho; Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade do Município de São Paulo; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Social da Indústria – SESI; Serviço Social do Comércio – SESC; Superintendência de Ensino Profissional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e o consultor Walter Barelli. Os programas selecionados foram: Capacitação Solidária do Programa Comunidade Solidária; Primeiro Emprego do Governo do

do governo federal como articulador das iniciativas que têm sido patrocinadas por Estados, municípios e ONGs, uma vez que inexistente “um programa federal que vise diretamente a inserção do adolescente e jovens no mercado de trabalho”. (GRUPO TÉCNICO, 2002: 26).

Também o PLANFOR foi alvo de diversas críticas: duração reduzida, ausência de estágios, recorrência das mesmas pessoas em cursos seguidos, incapacidade de articular as três habilidades propostas, etc. Outras críticas, de caráter mais geral, se referem a sua incapacidade de promover uma efetiva inserção ocupacional dos seus egressos, uma vez que ao “propiciar a formação de uma reserva de força de trabalho de grandes dimensões e mais qualificada” – formada segundo o paradigma da competência – estaria contribuindo para a “redução do nível dos salários e da criação de novos empregos”. Além disso, a ênfase nas habilidades de gestão – guiadas pela idéia de empregabilidade e do empreendedorismo – parece ter como principal preocupação atenuar a demanda sobre as políticas públicas. (CUNHA, 2001).

Alguns programas no Brasil são citados por LEITE (2003)³⁴ como “boas práticas” porque, segundo a autora, se distinguem de “projetos assistencialistas ou contencionistas dos anos 1980, uma vez que se guiam por uma visão ampla do jovem como ator social e cidadão, respeitando o seu direito ao trabalho, ao estudo, à qualificação profissional e à participação social”. Apesar da sua avaliação positiva, considero importante ressaltar duas questões gerais sobre essas políticas de trabalho para a juventude com base nos dados reunidos por essa autora. Os resultados são muito diferenciados (a taxa de inserção varia de 11% a 74%) e não há previsão de novos programas nos quais os jovens possam ter continuidade. Soma-se a isso a baixa duração, em média seis meses. Há uma ênfase muito grande nos baixos custos dos programas, sempre ressaltado como uma virtude, mas que acaba trazendo limites à qualidade e à capacidade das entidades em atenderem a todos os seus objetivos.

Embora se reconheça um maior esforço dos formuladores das políticas públicas de acolhimento às demandas juvenis no campo do trabalho e da qualificação profissional, as ações até agora me parecem muito limitadas tanto em termos de cobertura, quanto na concepção acerca dos jovens. É certo que os jovens egressos dos

Estado do Rio Grande do Sul; Jovem Cidadão Meu Primeiro Emprego do Governo do Estado de São Paulo e Bolsa Trabalho da Prefeitura Municipal de São Paulo.

³⁴ Jovem Cidadão: primeiro emprego do Governo do Estado de São Paulo; Serviço Civil Voluntário do Governo Federal; Capacitação Solidária da Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária; Primeiro Emprego do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

programas valorizam as experiências e as oportunidades de trabalho e aprendizagem oferecidas, no entanto apontam também uma série de limites que comprometem a sua eficácia: falta de estágios e encaminhamentos para o trabalho, baixa duração dos programas e ausência de continuidade, precariedade quanto à estrutura dos cursos, baixo valor das bolsas oferecidas e desarticulação com as políticas educacionais.

As políticas centraram-se na capacitação para o trabalho e no acesso a experiências de trabalho e estágios. Os impactos dos cursos de qualificação para o trabalho de uma maneira geral são muito limitados, pois estão inseridos em um cenário de retração da demanda. No caso dos programas de primeiro emprego e de estágios, embora seja uma saída para o problema da falta de experiência, os resultados são muito díspares quanto à inserção definitiva dos jovens no mercado de trabalho. Com relação aos estágios, os próprios jovens indicam pistas de que pode estar havendo uma falta de atenção com o desenvolvimento profissional dos alunos, uma vez que não se pode denominar assim qualquer experiência de trabalho.

1.5 As políticas de trabalho como repostas limitadas aos desafios e dilemas da inclusão social dos jovens pobres

As propostas de políticas de Geração de Emprego e Renda se difundiram rapidamente nos anos 90 no Brasil. Elas são caracterizadas como “políticas de apoio ao setor informal” e “políticas de formação de empresas sociais e cooperativas” que oferecem treinamento e assessoria gerencial e, em alguns casos, possibilitam o acesso ao micro-crédito. Geralmente voltadas para “organizar as populações mais pobres”, muitos programas pretendem conciliar integração produtiva e cidadania. (CACCIAMALLI et al., 1995). As ações neste campo muitas vezes assumem um caráter assistencial, com cursos de sensibilização que visam “despertar o espírito empreendedor do indivíduo”, sem oferecer efetivamente um suporte para a formulação de experiências de produção solidária.

Segundo Victor Tokman,³⁵ a preocupação com o desemprego dos jovens tem várias razões. Primeiramente de ordem econômica, tendo em vista a precariedade da inserção dos jovens no trabalho. Em segundo lugar trata-se de uma preocupação de ordem social, uma vez que o desemprego impede a mobilidade social e o acesso à

³⁵ Na época Subdiretor Geral da OIT e Diretor da Oficina Regional para as Américas, em pronunciamento feito na VIII Conferência Iberoamericana de Ministros de Juventud, realizada em Buenos Aires em 1996.

renda. Uma terceira questão refere-se ao caráter político-ideológico: juventude e pobreza geram guetos que tendem a reproduzir “comportamentos aberrantes”, em geral nas periferias urbanas – “delinquência e drogadição” – além do que levam à “falta de motivação da juventude para identificar-se com os valores sociais e políticos prevalentes no marco dos sistemas políticos vigentes na região”. (TOKMAN, 1997: 10).

Essa leitura que associa desemprego, pobreza juvenil e violência não é nova, como também o temor diante dos “riscos” potenciais para a democracia que trazem as “atitudes aberrantes dos jovens das periferias urbanas”. Manifestações de governantes, organismos internacionais e gestores do Estado recorrentemente reafirmam essa perspectiva. (CEPAL, 2000; OEI, 1997; TODESCHINI, 2003). Ela tem contribuído para disseminar uma representação estereotipada dos jovens pobres e desempregados, geralmente negros e moradores das favelas e periferias urbanas. Tal visão não conhece limites entre governos de esquerda ou direita e reproduz velhas concepções de políticas de trabalho como mecanismo de ocupação e controle do tempo livre desses jovens.

As políticas de trabalho na região têm o desafio de gerar empregos, o que por si só, não podem fazer, uma vez que isso dependeria de uma retomada do crescimento econômico. O dilema é que, no cenário atual, o crescimento exige competitividade, o que depende de altas taxas de produtividade e acaba induzindo a mais desemprego. A dificuldade, então, é gerar crescimento econômico com expansão do nível de empregos. Prisioneiras deste contexto, as políticas de trabalho e geração de renda insistem em implementar políticas compensatórias e de capacitação da força de trabalho alimentando promessas de inserção entre os jovens que não podem cumprir.

Diante desse quadro, as soluções apontadas pelo autor dividem-se entre a criação de “novas formas de emprego”, o aumento da “igualdade de oportunidades” através de investimentos em educação e a redefinição de como proteger os trabalhadores, uma vez que “já não se trata tanto de proteger aos trabalhadores para que fiquem onde estão, senão apoiá-los a mover-se entre ocupações” (a tese da “empregabilidade”). Assim, o que parece esclarecer esse tipo de posição é o fato de que as políticas de trabalho e geração de renda encontram-se diante de um dilema intransponível, sendo sua única alternativa atuar no âmbito do emergencial, criando formas de gestão da pobreza juvenil que contenham essa “massa de jovens aberrantes” nas fronteiras de seus bairros pobres.

Face às altas taxas de desemprego juvenil nos anos 90 na América Latina, construiu-se um certo consenso em torno da “capacitação como resposta” calcada na “necessidade de contar com crescimento econômico e crescentes níveis de produtividade (...), a urgência no investimento em capital humano, quer dizer, capacitação e educação e a inevitável focalização nos grupos com menos vantagens”. (MEDINA, 2001).

As formas típicas de políticas de trabalho juvenil têm sido a oferta de cursos de capacitação, geralmente de curta duração, e políticas de primeiro emprego, focalizadas em grupos específicos de jovens, com prioridade para os jovens de baixa renda e escolaridade. O desenho das ações obedece a algumas diretrizes gerais comuns: articulação entre governos e outros setores da sociedade civil; ajustar a coordenação entre mercado de trabalho e políticas educacionais; integrar as políticas sociais; planejar as ações com foco na demanda de trabalho e não na oferta; redefinir o conteúdo e a organização da Formação Profissional e aprimorar os mecanismos de informação sobre o mercado de trabalho. (FORTUNY, 1999; JACINTO e SUÁREZ, 1994; TOKMAN, 1997).

As iniciativas brasileiras descritas anteriormente apresentam algumas características comuns com outros programas e projetos para jovens em situação de exclusão social desenvolvidos em outros países da América Latina e América Central (CEPAL, 1985; CEPAL, 2000). O traço marcante em todas elas é a focalização em grupos específicos em face da sua alta “vulnerabilidade”.

A “vulnerabilidade” juvenil torna-se, assim, a justificativa sobre a qual ancora-se boa parte das propostas de intervenção das políticas públicas para jovens. Esforços são empreendidos até mesmo com o intuito de dar-lhe o estatuto de uma categoria analítica.³⁶ A principal dificuldade deste conceito tem sido a de transferir as suas causas para os jovens e não para as estruturas em que estão inseridos. (CASTRO, 2002). Assim VIGNOLI (2001), por exemplo, refere-se à vulnerabilidade como uma “dimensão vital”, uma vez que pelas suas características – “imaturidade psicossocial, incerteza sobre a identidade e a inserção social e inexperiência” – os jovens estão mais

³⁶ Uma pesquisa recente, desenvolvida na cidade de São Paulo, mapeou as regiões da capital onde os jovens estão mais vulneráveis ao crime. Criou-se para isso um Índice de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ, que pretende orientar a intervenção das políticas públicas no tocante à prevenção da violência juvenil. Confira: SILVA, Alessandro e PENTEADO, Gilmar. Contágio pelo crime ameaça extremos de SP. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 de jul. 2002, Caderno Cotidiano, p. C1-C3. Maiores detalhes sobre os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa podem ser encontrados no endereço eletrônico www.seade.sp.gov.

expostos a situações de risco. Outras dimensões, como as relações desiguais com as instituições e os conflitos entre gerações, são ainda apontadas pelo autor.

Esse tipo de manifestação parece ser tributário da imagem da juventude como “ameaça” ou “perigo” que se deve prevenir. Tal imagem, socialmente construída e muito difundida pela mídia, tende a desviar o olhar das “estruturas de vulnerabilização”. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002). Para além do aspecto meramente descritivo da vulnerabilidade juvenil, deve-se ter em mente as forças que produzem a desigualdade social, ou seja, a integração passiva das economias periféricas no atual modelo de produção e a ausência de políticas públicas que façam frente à marginalização dos jovens pobres e suas famílias.³⁷ Para além das suas vulnerabilidades, não seria necessário olhar para os jovens e suas demandas? Não seria mais interessante tentar compreender as suas, nem sempre “civilizadas”, formas de expressão? Ao contrário de taxá-los como “problemas” ou idealizá-los como “força inovadora”, não seria mais promissor considerá-los como sujeitos de direitos que devem contar com a atenção do Estado?

Outra marca desses programas tem sido o apelo ao protagonismo juvenil e a sua vinculação com o trabalho voluntário nas comunidades de origem dos jovens atendidos nos diversos programas. Duas motivações parecem fortalecer tal ênfase no envolvimento dos jovens como protagonistas nos programas: uma preocupação em fortalecer a participação deles nas instituições, garantindo-se assim a governabilidade democrática, e a sua utilização como instrumento de formação para o trabalho. Assim, o trabalho voluntário permitiria a ampliação da sua experiência, a vinculação cidadã com os problemas da sua comunidade, além do que contribuiria para a redução de custos na oferta dos serviços sociais prestados pelo Estado.

A grande dificuldade nesse campo é determinar até que ponto os jovens são valorizados como *sujeitos* e em que medida a idéia de protagonismo juvenil não está

³⁷ O fenômeno da globalização tem por suposto a integração econômica entre as nações, sendo essa uma condição para que as economias nacionais sobrevivam. No entanto, tal integração não é homogênea, mas supõe uma hierarquização entre as nações na nova Divisão Internacional do Trabalho. (POCHMANN, 2001). Uma nova polarização se produz entre países de centro e de periferia (periféricos e semiperiféricos), os primeiros concentrando as atividades de *produção de bens industriais de informação e comunicação sofisticados e de serviços de apoio à produção*, alguns do segundo bloco desenvolvendo atividades manufatureiras clássicas. Essa divisão traz conseqüências para o volume de empregos (mais restrito) e para a distribuição da renda (mais concentrada) nos países da periferia. Dessa maneira, a forma de integração na economia mundial aumenta as desigualdades nas periferias e nos centros, deixando poucas possibilidades de intervenção por parte do Estado. No caso do Brasil, o crescimento das situações de exclusão está vinculado à *sua estratégia de integração passiva e subordinada à economia mundial*. (POCHMANN, 2001).

eivada de uma certa instrumentalização dos mesmos nos projetos sociais. A imagem idealizada dos jovens como agentes da transformação social e política há muito tempo mantém-se forte. Tal concepção retorna vinculada à dinâmica da modernização. Os jovens tornam-se protagonistas do desenvolvimento, atores estratégicos, “chamados a cumprir um rol protagônico por sua maior qualificação relativa, sua maior flexibilidade para lidar com as novas tecnologias e os cambiantes processos laborais e sua sempre disposta vontade para encarar novos e complexos desafios.” (CEPAL, 2000: 406). Onde se ancora essa representação da juventude? Em outro cenário, não marcado mais pela ênfase desenvolvimentista de décadas passadas, que discursava sobre a juventude como “símbolo do futuro”, onde velhas matrizes e concepções sobre o caráter modernizador da juventude emergem.

1.6 Para onde acenam as políticas de trabalho para jovens pobres?

Alguns autores insistem na necessidade de desenvolver políticas de trabalho que partam de uma nova visão do trabalho juvenil como uma demanda dos jovens e não como uma decorrência da sua pobreza ou marginalidade. Para LEITE (2003), “trata-se do trabalho como direito e um componente essencial da formação do jovem, como indivíduo e cidadão”. Para essa autora, a principal tarefa das políticas de trabalho voltadas para os jovens seria proporcionar a “oportunidade de adquirir e comprovar qualificação e experiência que possam servir como credencial para o acesso ao mercado de trabalho”. Qual tem sido a posição dos empresários, sindicalistas e gestores governamentais quanto às iniciativas públicas nesse campo?

Atores importantes na definição de propostas para políticas de emprego voltadas aos jovens são as centrais sindicais e os sindicatos, as confederações, as federações patronais e de trabalhadores, tendo em vista o seu poder de pressão social e a instituição da gestão compartilhada da Política de Trabalho e Geração de Renda no Brasil – PPTR.³⁸ Tradicionalmente a posição dos empregadores no Brasil tem sido a de propor a flexibilização dos contratos de trabalho e a melhoria da preparação dos jovens

³⁸ A Política Pública de Trabalho e Geração de Renda – PPTR refere-se ao “conjunto de mecanismos financiados pelo FAT a partir de 1993: crédito popular, seguro-desemprego, intermediação da mão-de-obra, programas de geração de emprego e renda, informações sobre o mercado de trabalho e qualificação profissional”. (VOGEL e YANNOULAS, 2001: 2). A gestão das suas ações tem sido feita desde então por meio da implementação de *conselhos tripartites e paritários* compostos por representantes do governo, dos empregadores e dos trabalhadores: o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do

para o mercado de trabalho (qualidade da Educação Básica com conteúdo geral e da Educação Profissional).

Quanto aos dirigentes sindicais,³⁹ de uma maneira geral, suas propostas concentram-se em ações *emergenciais* e de *compensação*, seja porque consideram que “os problemas da juventude emergem da infância, daí sua solução deve atacar os problemas da infância e da família” (GRANA, 2003) ou porque os jovens “só conseguirão empregos quando e se o país retomar o crescimento econômico” (EMEDIATO, 2003). Pelo exposto, a dimensão juvenil se perde na preocupação que os sindicatos têm de defender os interesses da classe trabalhadora como um todo, num contexto de baixo crescimento e desemprego. O trabalhador integrado ao mercado de trabalho formal, adulto, filiado ao sindicato, permanece sendo aquele que aglutina o interesse da ação e do discurso sindical, encobrendo a heterogeneidade da classe trabalhadora atualmente.

TODESCHINI (2003), tratando da proposta do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE do Governo Lula, parte da consideração de que as altas taxas de desemprego juvenil e a incidência do trabalho precário entre os jovens afetam a “capacidade produtiva dos jovens, contribuindo para o aumento da criminalidade, da prostituição e da dependência de drogas entre os jovens o que pode comprometer a estabilidade social e o progresso econômico do país”. Com base em tal justificativa, o MTE se propõe a atuar em três frentes, através de quatro opções de inserção.

A primeira frente, relacionada ao mercado formal de trabalho, pretende inserir os jovens sem experiência prévia no trabalho formal por meio de programas de primeiro emprego. Um segundo foco de ação seria a preparação para o primeiro trabalho, através de cursos de qualificação combinados com estágios. Um terceiro eixo refere-se à “geração de oportunidades de trabalho em atividades não tradicionais, como as formas empreendedoras solidárias e o trabalho civil público social”. Nesse caso pretende-se atuar por meio de duas ações: o incentivo à criação de micro e pequenos

Trabalhador – CODEFAT, em nível federal, e os Conselhos/Comissões de Trabalho, nos estados e municípios.

³⁹ Representantes da Central Única dos Trabalhadores – CUT e a Força Sindical – FS, as duas maiores centrais sindicais brasileiras, apresentaram algumas propostas confluentes para as políticas de trabalho juvenil. (GRANA, 2003; EMEDIATO, 2003). Na proposta das duas centrais, a implementação de um programa nacional de primeiro emprego, a qualificação profissional e investimentos na educação pública são aspectos comuns. Quanto a este último aspecto, a proposta da FS contempla também a oferta de cursos pré-vestibulares e estágios, a ampliação do Crédito Educativo e o apoio educativo/técnico ao jovem do campo. A proposta da CUT acrescenta *o combate ao trabalho infantil e a criação de frentes de*

empreendimentos solidários e oportunidades de qualificação e de vivência prática por meio do Serviço Civil Voluntário.

A proposta de ação do MTE é conformada por algumas considerações como a necessidade de investimento na qualificação profissional e na escolarização dos jovens como alternativa de longo prazo. Para isso o Ministério pretende condicionar a participação nos programas à obrigatoriedade de frequência escolar para os jovens que não tiverem o Ensino Médio completo. Outra preocupação é que as ações não decorram em substituição de empregados pelas empresas, preservando assim as vagas daqueles que já estão no mercado de trabalho. Além disso, dá prioridade a alguns segmentos: jovens com baixa escolaridade, pertencentes a famílias de baixa renda, negros, mulheres, portadores de deficiência e em conflito com a lei.

Por último o ministério considera a necessidade de uma integração entre as ações, tanto externa (com outros setores da política social do governo), quanto interna (entre as áreas do micro-crédito, seguro-desemprego, intermediação de mão-de-obra e qualificação profissional). Para isso defende a criação de um grupo interministerial com a atribuição de “integrar as políticas públicas de juventude, articulando as ações específicas dos ministérios, estatais e demais órgãos públicos federais, evitando duplicidade de esforços e otimizando os investimentos públicos”.

A proposta do novo governo, ainda que apresentada sucintamente e em fase de construção, já merece algumas considerações. A ênfase na questão da vulnerabilidade juvenil continua sendo uma recorrência em governos seguidos, nos quais emerge uma preocupação em elaborar políticas de emprego juvenil, em virtude dos perigos que representam para a “estabilidade social” e para o “progresso econômico”. Corre-se o risco de dar continuidade a ações compensatórias, com baixa duração e precariedade na sua execução, cujo sentido e impacto encerram-se em si mesmas, uma vez que não há políticas efetivas de inserção sócio-profissional para os jovens pobres. As políticas de capacitação, o empreendedorismo e o serviço comunitário – “voluntário” – têm apresentados vários limites quanto a garantir tal inserção ocupacional dos egressos em condições dignas.

Quanto às políticas de primeiro emprego, são ainda recentes no país e merecem uma melhor avaliação, mas alguns dados indicam impactos diferenciados de acordo com o desenho das experiências já realizadas. (BONEFF, 2003; LEITE, 2003).

Embora importantes, parece haver uma tendência a concentrar a maior parte das ações, o que deixaria de fora aqueles jovens marcados pelo desemprego recorrente ou de exclusão. Como vimos, boa parte do desemprego juvenil está situado na faixa dos 19 aos 24 anos. Transformadas em panacéia para o problema do desemprego juvenil, as políticas de primeiro emprego correm o risco reproduzir as situações de exclusão.

O empreendedorismo tem sido a longo tempo indicado como uma forma promissora de atuação das políticas de trabalho, devido ao seu grande potencial como gerador de vagas. Muitas iniciativas procuraram incentivar que os trabalhadores abram o seu próprio negócio, gerando novos empregos. No Brasil começam a expandir-se propostas que conjugam empreendedorismo e economia solidária⁴⁰ – o “empreendedorismo solidário”. (SDTS, 2002; TODESCHINI, 2003). Tais iniciativas, ainda embrionárias, necessitariam ser avaliadas melhor, uma vez que a lógica autônoma da economia solidária – centrada na organização independente dos produtores associados – não parece comportar uma ação que se origine do poder estatal ou das organizações empresariais em direção aos mais carentes. Além disso, como vimos, o trabalho por conta própria e o empreendedorismo têm pouco espaço como forma de inserção no trabalho para as faixas abaixo dos 25 anos.

Algumas propostas colocam-se o objetivo de manter na inatividade os jovens pobres proporcionando uma renda mínima que permita, por meio da escolarização, aumentar suas chances de ingresso em condições mais favoráveis no mercado de trabalho. Essas propostas podem assumir a forma de uma transferência de renda direta aos jovens (bolsa-escola e bolsas vinculadas a programas comunitários ou a cursos de capacitação) ou de um repasse financeiro às famílias (Bolsa-Família, Fome Zero, etc.).

Diante disto levanta-se a seguinte questão:

[...] retardar o quanto possível a entrada dos adolescentes jovens no mercado de trabalho, priorizando sua formação e reservando os escassos empregos para os adultos, ou facilitar a inserção de adolescentes de baixa renda no mercado de trabalho a partir dos 16 anos, proporcionando-lhes condições de gerar renda imprescindível para suas famílias e, em alguns casos, para sua permanência na escola?” (GRUPO TÉCNICO, 2002: 26).

⁴⁰ A economia solidária é apresentada por alguns autores como um “modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo”, pela ação de pessoas marginalizadas pelo mercado de trabalho que se organizam em formas cooperativas de posse e gestão dos seus próprios meios de produção. Confira SINGER e SOUZA (2000).

A idéia de financiar a inatividade dos jovens tem vários limites. Em primeiro lugar o curto período das bolsas, uma vez que a maior parte se limita a seis meses. Em segundo lugar, tal perspectiva permanece no paradigma da articulação “competências e empregabilidade”, caso não haja políticas efetivas de ampliação da demanda. Por último, a relação entre os jovens pobres e as escolas públicas de uma maneira geral tem sido tensa. É necessário investir nas escolas e nos professores, em projetos que permitam construir relações sociais ricas nas escolas e uma formação efetivamente de qualidade.

Para os jovens pobres, o trabalho ainda é a melhor oportunidade de vivência da sua condição juvenil. O desejo de trabalhar emerge desde a adolescência por várias razões: de ordem moral, tendo em vista que é um valor para as famílias; de ordem subjetiva, uma vez que permite adquirir uma maior autonomia; de ordem social, pois o trabalho está carregado de reconhecimento e permite ampliar as possibilidades da sociabilidade dos jovens. A inatividade, independente do sentido que os jovens das camadas populares dêem ao trabalho, parece não estar entre as suas perspectivas. As demandas juvenis não estão contempladas em políticas sociais que acenam para aumentar os vínculos de dependência econômica dos filhos em relação aos pais, ao centrarem-se em programas de transferência de rendas para as famílias.

1.7 Para além do compensatório...

Ao discutir a emergência de uma nova condição juvenil, cuja marca central é ampliação do tempo livre dos jovens e a perda da centralidade das instituições tradicionais de transição para a vida adulta, ABAD (2001) questiona se é pertinente, tanto do ponto de vista técnico como político, continuar dando centralidade às políticas de juventude voltadas para a sua integração – educação, saúde e trabalho. Em sua avaliação, as ações voltadas aos jovens devem ir mais além dos enfoques centrados na incorporação dos jovens ao mundo do trabalho, na qualidade da educação e nos cuidados preventivos com a saúde. Segundo esse autor, embora relevante do ponto de vista de aumentar o “capital humano e social”, tal enfoque reduz-se a uma concepção “muito restrita da juventude como etapa de transição, mas sobretudo, tal e como se colocam, funcional à manutenção das estruturas de dominação de classe, de geração e de gênero em nossas sociedades”.

O desafio para as políticas de inclusão social da juventude é incorporarem uma dimensão mais ampla da juventude, que não seja nem a perspectiva da transição, nem a perspectiva de apenas manter os jovens ocupados. Estas últimas dedicam-se a criar oficinas ocupacionais, mantendo os jovens na inatividade sem, contudo, oferecer condições para que esse tempo seja vivido com mais plenitude. Muitas vezes são iniciativas de assistência social aos jovens, nas quais eles se colocam como destinatários da filantropia, sem que tenham a possibilidade de expressarem as suas demandas.

A respeito das ações voltadas para a inserção ocupacional de jovens no Brasil, SPOSITO e CARRANO (2003: 21) constataam que:

Alguns programas assumiram sobremaneira o fetiche da capacitação do jovem para um mercado de trabalho de poucas oportunidades sem propor qualquer caminho de questionamento da realidade econômica e social de um período histórico que viveu a recessão provocada pelas altas taxas de juros e os efeitos agudos da crise do mundo do trabalho.

Deve-se perguntar por que o poder público não coloca como horizonte implantar efetivas políticas de desenvolvimento local, nas quais os moradores poderiam gerir autonomamente os seus empreendimentos e criar formas alternativas de geração de renda. Para além dos cursos de capacitação e de renda mínima, cabe impulsionar a organização autônoma dos jovens, incentivando estruturas democráticas de gestão do desenvolvimento local que não estivessem subordinadas à lógica da inserção no capitalismo global. Isso supõe subordinar ao humano a competência e a produtividade, ao contrário de iludir os jovens com cursos de capacitação empobrecidos e discursos de trabalho voluntário descolados da mobilização efetiva dos grupos juvenis locais. Uma política que rompa com uma “cidadania tutelada” (SPOSITO e CARRANO, 2003) ou uma “cidadania limitada” (ZALUAR: 1994) em direção a considerar os jovens como “sujeitos de direitos” e não como objetos da assistência estatal, empresarial ou filantrópica.

O próximo capítulo versará sobre as experiências nacionais e locais de políticas de juventude, a partir de autores que pesquisaram o seu desenvolvimento em vários países da América Latina. Temos a intenção de inserir o debate sobre as políticas de inclusão social de jovens pobres no universo maior das análises sobre políticas sociais de juventude na América Latina. Acredito que este caminho nos permitirá ampliar as fronteiras do debate sobre políticas de trabalho juvenil para além dos marcos apenas da eficiência/eficácia dos programas e das soluções de mercado.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS DE JUVENTUDE NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

O debate em torno do tema das políticas públicas específicas para a juventude tem crescido nos países da América Latina e no Brasil. A preocupação com os jovens parte de diferentes pontos: pesquisadores, organizações juvenis, ONGs, instituições filantrópicas, agências supra-nacionais e governos. No Brasil, embora tardiamente, começam a emergir iniciativas governamentais e não-governamentais, muitas delas vinculadas ao âmbito local, que pressionam por uma ação estratégica do Estado no campo das políticas sociais que atendam às demandas das novas gerações.

A partir dos problemas da juventude atual – desemprego, violência, gravidez “precoce”, baixa escolaridade – são desenvolvidas iniciativas com diferentes enfoques. Geralmente estas ações partem de uma visão do “jovem como problema” ou do “jovem fragilizado”, destinatário de políticas de controle e de assistência social. No entanto, já começam a emergir experiências que buscam compreender o “jovem como ator social e sujeito de direitos”, compondo-se assim um cenário heterogêneo, diverso e complexo da tematização do Estado e da sociedade nessas políticas.

Este capítulo pretende discutir algumas questões levantadas por autores que analisaram as políticas públicas de juventude desenvolvidas na América Latina e no Brasil, tanto no nível nacional como local.

2.1 Políticas públicas: aproximações preliminares

De uma maneira geral, segundo DI GIOVANNI (1998), todas as sociedades humanas sempre pensaram formas de assistência social aos seus membros que variaram de uma proteção exercida por instituições não-especializadas à constituição de “sistemas específicos que se inscrevem como ramos importantes da divisão social do trabalho”. Na sua forma moderna, as políticas sociais estão a cargo do “Estado como gestor, regulador e mesmo como produtor” das relações de proteção social. Isto não quer dizer que não haja modalidades calcadas em formas mercantis e não-mercantis, mas que na modernidade o Estado assume a *função legal e legítima* de regular os serviços sociais. Tal função é exercida por meio de políticas sociais que se constituem a partir de “complexas relações macropolíticas travadas no plano do poder

público”, envolvendo um grande número de instituições do Estado e da sociedade civil. Assim a ação protetora do Estado está situada no campo da Política, tendo em vista que resulta de “jogos e embates sobre o montante, a forma e o destino dos recursos sociais, onde estão envolvidos vários atores e processos extremamente complexos, sempre permeados pela incerteza” e não necessariamente pelo consenso.

Vistas desta perspectiva, as políticas sociais serão a expressão das tensões e contradições e das relações dominantes em uma dada sociedade, “associadas às diferenças de classe social, cultura política, região, gênero, etnia e geração”. Elas se vinculam ao duplo papel exercido pelo Estado como articulador e unificador das nações (coesão) quanto de reproduzidor das relações sociais dominantes (dominação). (ABAD, 2003).

Ao tratar do conceito de políticas públicas, RUA (1998: 731) as define como “conjuntos de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos”, acentuando o seu caráter conflituoso e processual, uma vez que envolve uma série de interesses, atributos e concepções. As políticas públicas são *respostas (outputs)* do poder público a demandas (*inputs*) que emergem dos membros de uma sociedade – o *meio ambiente* social. Além disso, essas demandas não são geradas apenas no meio social, mas também *no próprio sistema político (withinputs)*. Segundo a autora, “as políticas públicas têm a sua origem em alguma demanda apresentada pelos atores políticos e sociais, direta ou indiretamente interessados, que transitam e interagem no ambiente e no sistema político”. As intervenções públicas nos problemas sociais estariam condicionadas por uma multiplicidade de elementos que não se circunscrevem ao cenário nacional, mas abarcam também demandas originadas no âmbito global, envolvendo “cada vez mais relações interativas com atores e agências inter e transnacionais”.

As políticas públicas constituem-se em respostas dadas pelo poder público às demandas originadas em diversos âmbitos e por diferentes atores. Essas demandas, enquanto não são assimiladas em uma *agenda governamental* não passam de *estados de coisas*. A partir do momento em que se transformam em foco da ação do Estado é que passam de *estados de coisas* a *problemas políticos*. Essa é a primeira fase da constituição das políticas públicas, quando em virtude de diferentes motivações e interesses, uma determinada demanda entra na agenda política. Passa-se então à *formulação* das políticas que visem atender a tal demanda. É o momento de decisões técnicas e políticas em torno de alternativas postas, quando “cada um dos atores exhibe

suas preferências e seus recursos de poder e se envolve numa disputa mais ou menos acirrada, marcada por conflitos e alianças, em busca da adoção da alternativa que seja mais satisfatória aos seus interesses”. (RUA, 1998: 733).

Um terceiro momento constitui-se da sua implementação e avaliação. Essas fases, de acordo com a autora, não são de maneira alguma estanques, mas têm um caráter de *decisão em processo*, que alternam idas e vindas entre decisões, formulações, implementações e avaliações. É necessário, então, considerar que a implementação das políticas públicas não se dá a partir de sua decisão e formulação, mas tem um caráter sempre provisório a depender “das práticas políticas e sociais dos diversos interessados”. Assim, as políticas públicas são espaços de conflitos de interesses, concepções e motivações, nos quais os diferentes atores sociais ou políticos movem-se, constituindo-se numa *arena política* de disputa em torno de bens e serviços públicos. Elas compreendem decisões éticas-políticas que conformam as políticas sociais de forma processual.

Por fim podemos dizer que as políticas públicas assumem uma dupla face: por um lado estão a serviço da reprodução do capital, ao garantir as condições adequadas e desiguais para a reprodução da sua força de trabalho. Por outro lado, são “a conquista de um direito que amplia a condição de cidadania” e “se constroem na correlação de forças presentes na arena política, expressando o compromisso entre as forças em conflito e os diferentes interesses por elas representados”. (ALMEIDA, 2001). É por isso que, mesmo não deixando de fazer anotações sobre a sua dimensão técnica, esta análise irá privilegiar a crítica política das políticas públicas de juventude. (ABAD, 2001 e 2003). Interessa-nos discutir como os jovens são vistos pelo Estado e como são concebidas as estratégias de enfrentamento dos seus problemas.

2.2 As políticas de juventude na América Latina: enfoques, dilemas e perspectivas

Vários países latino-americanos vêm, ao longo das últimas décadas, implementando políticas de juventude com diferentes enfoques e formas de estruturação. Um grande número de pesquisadores e especialistas tem se dedicado a investigar e a discutir tais iniciativas, contribuindo para o acúmulo de conhecimentos nessa área. A seguir pretendemos discutir algumas questões apresentadas por essas investigações.

2.2.1 As tipologias das políticas de juventude

As análises sobre as políticas de juventude na América Latina geralmente partem da demarcação de suas fases, cada qual guiada por diferentes paradigmas que delimitam um enfoque específico da ação do Estado em relação à juventude. (ABAD, 2001; BALARDINI, 2003; DÁVILA LEÓN, 2001; KRAUSKOPF, 2002; MONTOYA, 2001). A construção desta tipologia tem uma função analítica e não evolutiva. Embora sempre se ressalte a hegemonia de um determinado enfoque para cada época, várias perspectivas sobre os jovens convivem na sociedade e mesmo nos programas.

De uma maneira mais ampla, as políticas de juventude distinguem-se entre *reparatórias ou compensatórias* e *de promoção e orientadas ao desenvolvimento e/ou construção da cidadania*. (BALARDINI, 2003: 90). SOLA (1998) as divide entre *políticas sociais corretivas e compensatórias* e *políticas sociais transformadoras*. As primeiras têm como objetivo a “incorporação ao sistema econômico ou político”, enquanto que as segundas visam “modificar a própria estrutura do sistema social e/ou político”. A comparação das diferentes iniciativas nesse âmbito permite a outros autores a construção de modelos mais específicos.

Assim KRAUSKOPF (2002) fala em políticas *tradicionais, transicionais e avançadas*. As primeiras orientam-se pela preparação dos jovens para a transição para a vida adulta, com ênfase na educação e na ocupação do tempo livre. A segunda modalidade tem como foco a prevenção do risco e da transgressão, tendo a juventude, sobretudo os jovens urbanos pobres, como um problema para a sociedade. Desenvolvem-se ações assistenciais e compensatórias, setoriais (*predominantemente saúde e justiça*) e focalizadas. As políticas *avançadas* são divididas entre aquelas que estão voltadas para a “juventude cidadã, etapa de desenvolvimento social”, e aquelas centradas nos jovens como “atores estratégicos do desenvolvimento”, tendo a juventude como uma “etapa de formação e aporte produtivo”.

BALARDINI (2003) apresenta quatro modelos de políticas de juventude: a) *políticas para a juventude*; b) *políticas pela juventude*; c) *políticas com a juventude*; d) *políticas a partir da juventude*.¹ As duas primeiras seriam políticas tradicionais, voltadas para a assistência aos jovens, sem contar com mecanismos de participação dos jovens em sua formulação. Se as *políticas com a juventude* abrem espaço para a

participação dos jovens, as *políticas a partir da juventude* se diferenciam por serem essencialmente autogestionárias. A esses modelos paradigmáticos, o autor acrescenta o desenvolvimento histórico de tipos de políticas de juventude na América Latina a partir *das questões problemáticas definidas socialmente* em relação aos jovens:

a) *Educação e tempo livre com jovens “integrados”*: caracterizam aquelas políticas de ampliação do acesso à educação e do *uso criativo do tempo livre* (esporte, recreação e cultura), que *durantes décadas* permitiram a *incorporação social de amplo conjunto de jovens, através de diferentes processos de ascensão social*. Os jovens nesse modelo limitavam-se aos estudantes, uma vez que as ações basicamente cobriam aqueles integrados aos sistemas de ensino. Aos jovens pobres não integrados aos sistemas educacionais restavam medidas de “*controle social*” com o fim de prevenir a “*delinqüência*”.

b) *Controle social de setores juvenis “mobilizados”*: a atenção voltava-se para o movimento estudantil. Tais políticas combinavam repressão e promoção, com vistas ao controle da *expansão da contestação juvenil*.

c) *Enfrentamento da pobreza e prevenção do delito*: são ações para fazer frente ao crescimento da pobreza na década de 80, com programas focalizados em jovens urbanos das camadas populares das grandes cidades, *majoritariamente excluídos da educação e do emprego*.

d) *A inserção no trabalho dos jovens “excluídos”*: durante os anos 90, em face da crise do mercado de trabalho, muitas iniciativas tiveram como objetivo inserir os jovens no mercado de trabalho por meio da capacitação. São geralmente cursos rápidos de preparação para o mercado de trabalho, com vistas a ampliar a sua “*empregabilidade*”. Dirigem-se por um “novo” paradigma que procura combinar promoção social de setores pobres com *a preparação de recursos humanos para a transformação produtiva e o crescimento econômico*.²

e) *A política de juventude moderna: os jovens como sujeitos de direitos*. Esse último modelo, ainda mais recente, está voltado para a juventude como período em que se adquire a *cidadania plena*, entendida como *construção e apropriação efetiva de*

¹ BALARDINI (2003) ancora-se no trabalho de Juan Sáez Marin, *El frente de juventudes. Política de juventud en la España de la posguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1988, acrescentando um quarto modelo (“políticas a partir da juventude”) aos três primeiros tipos propostos por esse autor.

² Acerca deste foco o autor acrescenta: “Por nossa parte, nos permitimos abrir um questionamento a esse respeito, estimando necessário avaliar as ações empreendidas em cada caso nacional concreto, interpellando estes programas em termos de políticas de Estado e considerando em lugar relevante a disposição para a negociação com os atores sociais pertinentes.” (BALARDINI, 2003: 104)

direitos. Pretende combinar uma concepção do jovem como *ator estratégico nos processos de desenvolvimento econômico e social* com uma visão dos *jovens como sujeitos de direito*. Esse último aspecto consiste em desenvolver programas que busquem a realização dos *projetos vitais dos e das jovens*, que assumem integralmente o papel de protagonistas dessas políticas.

A consideração dos jovens como *atores estratégicos do desenvolvimento econômico e social* tem sido defendida, a partir de diferentes perspectivas, por variados setores envolvidos com o tema das políticas de juventude, como organismos internacionais (CEPAL, 2000), governos nacionais ³ e especialistas na área (BALARDINI, 2003; KRAUSKOPF, 2002; RODRÍGUEZ, 2002).

Resta saber até que ponto essa síntese entre o econômico e o social é possível de ser construída, tendo em vista os problemas sociais e a precariedade das políticas de juventude na América Latina. No marco de administrações que priorizam as demandas do setor econômico, muitas vezes tornando mais graves os problemas sociais, onde o mercado aparece como o grande balizador das ações governamentais, é possível tratar equivalentemente as políticas econômicas e sociais? Por detrás deste discurso oculta-se muitas vezes uma ênfase que recai no desenvolvimento econômico em detrimento da promoção social dos atores juvenis. Um maior progresso econômico não tem necessariamente gerado melhores condições de vida, tendo em vista o crescimento da pobreza e do desemprego em meio aos processos de modernização vividos por vários países da região.

2.2.2 As políticas locais de juventude na América Latina

Um grande número de países na América Latina tem experimentado a emergência de políticas de juventude implementadas pelos governos locais, sejam Estados ou municípios, com diferentes organismos sendo criados: institutos/oficinas municipais e estaduais, departamentos municipais, conselhos municipais e estaduais de juventude, casas de juventude, redes de ONGs e associações juvenis. (CARRIEGO, 2002; CLAUDIO SILVA, 2003; CRUZ HENAO, 2002; GILDE e CUELLAR, 2002; LARROQUETTE, 2002; PACIELLO, 2003; PÉREZ e DE LA TORRE, 2002).

³ Essa visão estava contemplada na Política Nacional para o Desenvolvimento Integral da Juventude – PNDIJ, do governo nicaraguense. Cf. KRAUSKOPF (2002: 41).

Por caminhos distintos e sob diferentes formas estes organismos governamentais emergem em meio à grande heterogeneidade das formas de associação juvenil que se observa, de uma maneira geral, no âmbito local destas diversas nações. Reunidos em torno de diversos objetivos, os jovens formam “coletivos culturais, associações esportivas e religiosas, grupos juvenis de bairro e grupos partidários, organismo civis, redes de organizações e movimentos juvenis”, que dão uma maior visibilidade as suas demandas. (PÉREZ e DE LA TORRE, 2002).

Os organismos criados pretendem dar uma resposta a tais demandas, atuando na articulação e execução de políticas de juventude no âmbito local. Alguns autores apontam uma série de potencialidades na construção dessas políticas: maior possibilidade de participação na formulação, execução e avaliação das iniciativas; maior relevância social dos projetos; maior penetração na população-alvo, maior rentabilidade dos recursos. (PACIELLO, 2003). Além disso, o âmbito local é apontado como um espaço privilegiado para “a constituição de referentes, que em escala humana e localizados no território, possam contribuir para dotar de sentido e conteúdos as experiências juvenis”, tendo em vista *a incerteza e a globalização*. (CLAUDIO SILVA, 2003).

Apesar das suas possibilidades o nível local não garante por si uma maior democratização das políticas de juventude, nem o desenvolvimento de concepções mais avançadas das políticas de juventude. PÉREZ e DE LA TORRE (2002), por exemplo, analisando o caso mexicano, constatam que “a gestão democrática de políticas locais de juventude é, todavia um assunto pendente” e apontam uma série de dificuldades: a tendência a serem cópias das políticas nacionais, a dificuldade em atingir médias e pequenas cidades, a baixa capacidade de iniciativas de ação local. GILDE e CUELLAR (2002), já com referência às políticas municipais na Guatemala, criticam os “sérios problemas operativos, o desenvolvimento de atividades pontuais – recreação, esportes e algumas manifestações no terreno da cultura, a inexistência de diagnósticos precisos, a falta de instâncias institucionais especializadas” e a permanência de um enfoque *dual e conservador* – políticas de tempo livre para os jovens “integrados” e políticas de controle para os jovens “excluídos”.

Para LARROQUETTE (2002: 64) o potencial das políticas de juventude no nível local dependerá da capacidade de *repensar* a integralidade dessas políticas, “não a partir da ótica político-administrativa de coordenação e agregação eficaz e eficiente de serviços “para” os jovens, mas “a partir da ótica dos sujeitos e as demandas de

democratização da cotidianidade social-cultural e política que as e os jovens estão formulando a partir de cada um de seus espaços”. Para essa autora, as políticas locais podem ser a oportunidade de superar os *pontos cegos da política social de juventude*, que na sua avaliação se guiam por uma lógica integracionista, com formas de participação verticalizadas e incapazes de desenvolver plataformas de apoio *para legitimar espaços de autonomia*.

As políticas desenvolvidas a partir do nível local parecem ter maiores possibilidades de articulação com os movimentos protagonizados por jovens, que assumem formas distintas de épocas anteriores: maior flexibilidade, lutas pontuais, ênfase em demandas do cotidiano, controle exercido diretamente pelos agentes. (MELUCCI, 1991). No nível local, a maior proximidade entre o poder público e as organizações de/para jovens permite uma melhor integração com as características assumidas pelas lutas sociais nessa passagem de milênio.

Por outro lado, neste âmbito muitas vezes vigoram formas não-democráticas de gestão e implementação das políticas sociais, caracterizadas por resquícios de clientelismo e conservadorismo. É necessário que se instituem mecanismos de controle social, de participação e acompanhamento das políticas locais em que todos os atores envolvidos estejam contemplados. Os governos centrais podem ter um papel ativo na construção de políticas locais assim desenhadas, a partir da indução democrática de ações descentralizadas.

2.2.3 A questão da institucionalidade das políticas de juventude

No contexto das últimas duas décadas, as políticas para a juventude nos países latino-americanos sofrem avanços e recuos, contando com uma maior ou menor institucionalidade dependendo do governo em questão e da trajetória histórica das mesmas. De uma maneira geral, os autores latino-americanos têm propugnado a necessidade da constituição e consolidação de uma “nova” institucionalidade das políticas de juventude, cujo nó parece residir na criação e delimitação do papel de organismos governamentais inseridos na máquina estatal, com legitimidade e poder – inclusive com dotação orçamentária adequada – para dirigir, coordenar e articular intersetorialmente as ações nesse campo. Isto supõe a delimitação de regras claras sobre as atribuições dos diferentes atores institucionais, os níveis de organização, o papel do Estado, etc.

O desenho institucional das políticas de juventude varia de país para país. KRAUSKOPF (2002), analisando alguns casos na América Central, lista diferentes formas assumidas pelos organismos oficiais de juventude quanto: a) ao tipo de instituição (*organismo específico encarregado da juventude; organismo encarregado oficialmente de representar o tema; diversas instâncias executoras*); b) à inserção institucional (*relação direta com dependência estatal com alta hierarquia; relação periférica com dependência setorial, habitualmente educação; relação com uma instituição titular em matéria de juventude*); c) às funções (*direção; coordenação; representação oficial e execução*); d) à população-alvo (*nível nacional indiferenciado; nível nacional e local; estudantil; urbano popular; beneficiária de atividades esportivas; nível nacional diferenciado por condições de vida*). Muitos países, na época do levantamento feito por essa autora, encontravam-se em fase de discussão sobre a formulação de políticas nacionais ou a implementação de organismos juvenis. Outros países criaram, pela ação de parlamentares jovens, um código específico para a juventude.⁴

No Chile, DÁVILA LEÓN (2001) constata a *geração e instalação “das bases ou cimentos” de uma institucionalidade pública*, com organismos governamentais em nível central – o Instituto Nacional da Juventude – e em nível local – as Oficinas Municipais de Juventude.⁵ Esse autor, tratando da questão chilena, ressalta que o lugar secundário ocupado pelas políticas sociais de um modo geral em relação às políticas econômicas reflete-se no campo das políticas de juventude que não contam com “regras estáveis, favoráveis, confiáveis e claras e nem com uma autoridade social”. Ele remete à crise do Instituto Nacional de Juventude do Chile – INJ,⁶ com repercussões organizativas e no impacto de suas ações, ressaltando que:

Isto nos fala – de algum modo – da importância que reveste para o governo o tema da juventude, que à primeira crise ou irregularidades administrativas, jurídicas e/ou financeiras, se veja tentado a eliminar dito serviço. Parece que o juvenil tem tido um tratamento pouco privilegiado entre as esferas do governo e

⁴ Caso da Costa Rica, que estabeleceu em 2002 a Lei Geral da Pessoa Jovem. Confira KRAUSKOPF (2002).

⁵ O Instituto Nacional de Juventude – INJ foi criado em 1991 *como organismo estatal* com a função de *coordenar a política pública dirigida aos jovens*. Os Organismos Municipais da Juventude – OMJs, sob responsabilidade dos municípios, foram fomentados pelo INJ durante a primeira metade da década de 90, *com resultados bastante diversos*. (DÁVILA LEÓN, 2001).

⁶ Segundo o autor o INJ entra em crise em 1997, quando se pôs em questão a necessidade da sua existência. Nessa época, o INJ sofreu corte orçamentário, redução de pessoal e problemas organizativos internos.

pouco propiciadores de um olhar de médio e longo prazo, por sobre conjunturas mais contingentes. (DÁVILA LEÓN, 2001: 150)

Dessa forma, as políticas voltadas aos jovens sofrem da mesma fragilidade das políticas sociais, sujeitas ao viés economicista das políticas públicas. A principal dificuldade tem sido que os organismos governamentais criados – Institutos Nacionais de Juventude, Secretarias Nacionais de Juventude, Comissões Nacionais, Conselhos de Juventude – assumam a coordenação das políticas de juventude em nível nacional ou local, uma vez que muitos não contam com poder institucional, recursos técnicos e dotação orçamentária específica. Além disso, necessitariam de uma política pensada estrategicamente no longo prazo com o compromisso de sua continuidade.

Uma das principais marcas dos organismos de juventude é a heterogeneidade de trajetórias, características e funções, de acordo com os contextos nacionais e o enfoque dado às questões da juventude pelos seus governos. Apesar dos avanços possibilitados pela atuação dos organismos estatais de juventude, BANGO (2003: 48) reconhece que ainda há algumas *matérias pendentes* para sua pauta de atuação: “romper com a setorialização das políticas de juventude, promover e impor um enfoque de políticas que transcenda uma visão estigmatizada ou utilitarista da condição juvenil, conectar-se da melhor maneira com a sociedade civil e com os e as jovens em particular”.

2.3 Políticas de juventude no Brasil: algumas questões e tendências

Todos os países da América Latina, com exceção do Brasil e de Honduras (BANGO, 2003), contam hoje com organismos governamentais, criados a partir da década de 90, para tratar das questões juvenis. Muitos desses organismos nasceram em diferentes países como desdobramentos do Ano Internacional da Juventude, promovido pelas Organizações das Nações Unidas – ONU em 1985 e pela ação de agências intergovernamentais, como a Organização Iberoamericana de Juventude – OIJ.⁷ (BANGO, 2003; CASTRO e ABRAMOVAY, 2002).

⁷ De acordo com BANGO (2003: 45), a OIJ, “formada como um mecanismo de coordenação intergovernamental – atualmente com status de organismo de direito internacional – propõe-se a fortalecer as políticas de juventude na região. Isso fica evidente a partir de sua ação política, que procura influenciar a inclusão sistemática da questão juvenil na ordem do dia das reuniões dos chefes-de-Estado na América Ibérica que acontecem a cada dois anos.”

No Brasil tem-se observado um movimento inverso em termos de políticas de juventude, uma vez que não há um instrumento legal ⁸ específico para a juventude como em alguns países, nem se tomou o rumo, no país, da constituição de organismos estatais de juventude. As ações nesse campo têm sido empreendidas principalmente pelo poder local e pela sociedade civil através da ação de ONGs, fundações, instituições filantrópicas e organizações juvenis. Apenas recentemente, alguns municípios e Estados começaram a formar secretarias, departamentos e conselhos da juventude. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002; SPOSITO e CARRANO, 2003).

No caso brasileiro, de acordo com a análise de SPOSITO (2003a), a complexidade é grande, pois vivemos *tempos sociais simultâneos*: ainda “não usufruímos de políticas sociais de caráter universal” e, ao mesmo tempo, “também pode ser observado um campo de iniciativas emergentes e de formas inovadoras de proposição de ações” de cunho participativo e democrático voltadas para os jovens. Ao emergir da temática juvenil a partir do poder local, a autora confronta um conjunto de ações do Governo Federal, a partir de segunda metade dos anos 90, que se caracterizaram pela *fragmentação* e por traduzir-se pelo enfoque da *cidadania tutelada*. São ações focadas em alguns problemas considerados prioritários – saúde, violência e desemprego – sobre os quais faz o seguinte balanço:

Grande parte das propostas foi executada sob a forma de transferência de recursos ao executivo municipal ou estadual, ONGs ou fundações empresariais. Mas o traço comum dessas ações revelou, sobretudo, a ausência de uma proposta clara do governo federal para a população juvenil do país e seu lugar no modelo de desenvolvimento pretendido. Além da expansão das possibilidades de acesso ao sistema escolar e os projetos voltados para segmentos específicos (jovens excluídos ou em “risco social”), torna-se evidente a ausência de canais de interlocução com os próprios jovens, destinatários de algumas das propostas, mas jamais tidos como parceiros relevantes no seus desenho, implementação e avaliação. Assim, o incipiente campo das políticas juvenis foi muito mais voltado para alguns grupos dentre os jovens, sem constituir qualquer forma de interação com os atores juvenis na sua formulação. (SPOSITO, 2003a: 66).

Em muitas destas formulações os jovens são vistos como um problema para a sociedade. Designados como “jovens em situação de risco social”, eles são transformados no “risco social” em si, uma ameaça a ser prevenida, pela outorga da

⁸ Em que pese a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, não se pode dizer que este tenha o mesmo *status* de um estatuto da juventude pois, além de compreender duas condições diferenciadas (crianças e adolescentes), contempla apenas parcialmente a juventude (até 18 anos).

cidadania, por meios de projetos de inclusão social e de capacitação para o trabalho, geralmente de curta duração.

CASTRO e ABRAMOVAY (2002) remetem as primeiras intervenções do Estado brasileiro em termos de juventude (infância e adolescência) ao início do século passado, com a elaboração do primeiro Código de Menores, em 1927. Vigorando até o final da década de 70, esse código guiou-se por uma idéia de “*saneamento social*”, combinando o *enquadramento moral e social de crianças e adolescentes* com um *caráter desenvolvimentista de formação de adulto aptos ao mundo do trabalho*. Nessa esteira de uma ação tutelar do Estado em relação aos jovens e crianças, criou-se o Serviço de Atendimento ao Menor – SAM (1941), substituído pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM (1964), executada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. Segundo essas autoras, nos anos 50 a ênfase das políticas de juventude no Brasil seguia essa *lógica desenvolvimentista*, em que o jovem “deveria ser preparado para se tornar o adulto produtivo, responsável pelo progresso nacional”. Assim, pode-se compreender que tenham convivido políticas voltadas para os jovens e crianças em geral no âmbito da educação e da preparação para o trabalho, com políticas voltadas à correção de desvios nas quais “o jovem pobre era potencialmente um infrator”.

O itinerário traçado pelas autoras para retratar as políticas de juventude no Brasil, segue de perto a trajetória de vários países da região, no que se refere aos enfoques dados em diferentes períodos históricos. Assim é que, se nos anos 50 a ênfase estava no potencial dos jovens como propulsão ao desenvolvimento nacional, nos anos 60 – ancoradas na ideologia da Lei de Segurança Nacional – as ações voltam-se para o controle político e ideológico dos jovens organizados do movimento estudantil.

Nos anos 80, a ênfase recai sobre os jovens dos setores populares urbanos, a partir da associação entre juventude, drogas e violência. Há uma preocupação particular com os jovens organizados em grupos violentos – “gangues” e “galeras”. A partir dos ajustes econômicos e do crescimento da pobreza, a ênfase das políticas passa a recair na questão da qualificação profissional dos jovens. A tônica dos programas e projetos nos anos 90 incide na combinação entre uma preocupação com a capacitação dos jovens para fazer frente ao desemprego e a um futuro incerto no mercado de trabalho, acentuando o caráter “problemático” da juventude. Muitas propostas de ação no âmbito da juventude, oriundas da máquina estatal ou de organismos da sociedade civil, operam uma síntese entre desemprego e criminalidade, algo que encontra eco em

governos de direita e de esquerda e promove uma visão estigmatizada dos jovens pobres.

Um marco importante na trajetória da atenção do Estado à juventude no Brasil é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990. Fruto da mobilização de diversos atores envolvidos com a questão do menor, o Estatuto representa um avanço ao possibilitar a ampliação dos direitos desse segmento, a criação dos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares e a articulação das ações entre setores e políticas.⁹ No entanto os jovens foram contemplados apenas parcialmente nessa legislação, uma vez que a sua cobertura limita-se aos 18 anos.

Uma possível superação dessa lacuna pode se iniciar pela atuação do parlamento brasileiro, que, no âmbito do Congresso Nacional, constituiu a Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude da Câmara dos Deputados. Tal comissão vem trabalhando desde abril de 2003 para elaborar um Plano Nacional de Políticas Públicas para a Juventude e um Estatuto dos Direitos da Juventude. Como forma de mobilização e consulta à sociedade para a implantação dessas ações, foram realizados, em setembro de 2003, o Seminário Nacional de Políticas Públicas e a Semana Nacional de Juventude. Pretende-se que o Plano defina metas, aponte responsabilidades para os diferentes níveis de governo e promova a continuidade das políticas, enquanto o Estatuto deverá estabelecer um marco legal específico para a juventude. (SPOSITO, 2003c). Além disso, algumas Câmaras Municipais passaram a instituir também assessorias de juventude, como ocorre, por exemplo, na cidade de São Paulo desde 2001.

Segundo SPOSITO (2003c), a emergência de comissões no âmbito parlamentar dos diferentes níveis de governo “poderá desenhar um caminho novo na relação entre a sociedade e o Estado”, acenando para a construção participativa e democrática de políticas de juventude ao interagir com os grupos e movimentos juvenis “menos institucionalizados”. Trata-se de uma questão relevante, uma vez que a representação da juventude nas administrações tem sido feita tradicionalmente por

⁹ O ECA foi palco de amplo debates e disputas entre setores que defendiam uma ampliação dos direitos das crianças e adolescentes e posições conservadoras contrárias a tal ampliação. Ainda hoje o Estatuto é objeto de conflitos amplamente veiculados na mídia, particularmente quando há o envolvimento de jovens com ações criminosas. Além disso, a atuação dos Conselhos ainda enfrenta uma série de problemas, apontados por CASTRO e ABRAMOVAY (2002: 24), como a baixa qualificação dos representantes; exercícios de estratégias fisiológicas, assistencialistas e nepotistas; ausência de prioridade e não constituição em muitos municípios; tratamento inadequado de jovens em conflito com a lei; atuação tímida em alguns âmbitos como a exploração sexual de menores e a inserção de jovens no mercado de trabalho.

instituições que desenvolvem projetos voltados para os jovens, mas que não receberam delegação para representá-los, ou pelos organismos de juventude dos partidos geralmente vinculados aos movimentos estudantis. Os jovens menos organizados tendem a encontrar pouco espaço para manifestação de suas demandas e conseqüentemente, maiores dificuldades de ação. Para a autora, as comissões municipais poderão “potencializar capacidade de ação dos movimentos juvenis menos institucionalizados existente nas cidades” desde que se consolidem e ganhem visibilidade perante a sociedade o Estado.

2.3.1 As políticas de juventude no âmbito federal a partir dos anos 90

No levantamento feito por SPOSITO e CARRANO (2003) acerca das ações federais destinadas aos jovens desenvolvidas a partir da década de 90, foram identificados ao todo 33 programas, entre os quais se incluíam as iniciativas do Programa Comunidade Solidária.

Gostaríamos de ressaltar algumas constatações feitas pelos autores, embora eles nos alertem para o caráter exploratório-descritivo do levantamento efetuado. Nos anos 90, o foco das políticas voltou-se para os jovens em situação de risco social, considerados assim a partir de uma série de problemas que enfrentam: desemprego, condições precárias de trabalho, envolvimento com situações de violência, uso de drogas ilícitas e envolvimento com o narcotráfico, gravidez “precoce” entre as adolescentes e risco de contaminação por Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST, principalmente a AIDS. Embora esse conjunto de problemas tenha provocado o Estado e organizações da sociedade civil em diferentes níveis de atuação a desenvolverem ações específicas voltadas para a juventude, os projetos e ações, de uma maneira geral, se guiaram *pela idéia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório*.

Além disso, transparece uma baixa atividade coordenadora do Governo Federal (1995-2002), que se refletiu pela ausência de registros sobre a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas.

Por fim, embora incidissem sobre os jovens, as ações se caracterizavam por uma forte discrepância em termos de focalização no segmento juvenil. Foram identificados tanto programas e projetos em que *o foco se dirige explicitamente a adolescentes e/ou jovens* (18), como outros com o *foco difuso entre crianças e*

adolescentes ou jovens e adultos (10) e alguns voltados para jovens apenas de modo incidental (5).

Os resultados apresentados por esses autores nos alertam para uma grande precariedade das ações no âmbito federal, em que pese o grande número de ações. A ausência de articulação, acompanhamento e avaliação dos programas federais no período, dispersos em termos de formulação e execução, faz concluir que uma política de juventude estrategicamente elaborada no âmbito do Governo Federal não se constituiu. Assim:

Pelo que vimos torna-se legítimo indagar sobre o que unifica as diferentes iniciativas federais nesse contexto de ampla diversidade de propósitos e práticas? O diagnóstico que emerge dos dados empíricos, ainda que preliminar, indica que o Brasil, sob o ponto de vista global optou por um conjunto diversificado de ações – muitas delas efetivadas na base do ensaio e do erro – na falta de concepções estratégicas que permitam delinear prioridades e formas orgânicas e duradouras de ação institucional que compatibilizem interesses e responsabilidades entre organismos do Estado e da sociedade civil. Neste sentido, é possível afirmar que a herança deixada pelo governo incide mais em projetos isolados, sem avaliação, configurando a inexistência de um desenho institucional mínimo que assegure algum tipo de unidade que nos permite dizer que caminhamos na direção da consolidação de políticas e formas democráticas de gestão. (SPOSITO e CARRANO, 2003: 22)

Assim, fazendo coro com outros autores que analisaram o caso brasileiro (RUA 1998), os autores concluem que não se pode falar da existência de políticas públicas de juventude no Brasil, uma vez que constatam a predominância de um grande número de projetos e programas governamentais setoriais, alguns diretamente executados pelo Governo Federal e outros por meio de parcerias com municípios e ONGs.

Embora haja registros de uma série de ações implementadas pelo Estado com vistas ao atendimento dos direitos sociais dos jovens e adolescentes brasileiros, estas iniciativas ainda não tomaram a forma de políticas estratégicas. Segundo ALMEIDA (2001: 19):

[...] o Estado brasileiro no nível federal ainda não adquiriu uma porosidade tal que demonstrasse um efetiva capacidade para absorver as demandas, carências, necessidades e expectativas presentes no universo amplo e heterogêneo dos segmentos juvenis. Não foi capaz de traduzi-las em uma agenda política e, por extensão, formular programas de ação que contemplassem e garantissem o conjunto de direitos humanos, civis, sociais e políticos que conformam o conceito de cidadania.

Uma análise do gasto federal com os jovens reforça a imagem de precariedade e desarticulação nesse campo. Segundo PIOLA e PEREIRA (1998), que compararam o gasto social federal para o período de 94-96, o ano de 1996 teve um incremento de 26% em relação aos valores de 1994. Tal incremento, no entanto, não foi uniforme, ampliando-se em alguns setores – Assistência Social, Trabalho, Habitação e Urbanismo e Previdência Social e reduzindo-se em outros, como a Educação. No que tange à faixa etária de 15 a 24 anos, os setores do Trabalho (Seguro-Desemprego e Formação Profissional) e da Educação foram aqueles a que mais se destinaram recursos.

Outra análise voltou-se para a execução orçamentária federal no âmbito das políticas dirigidas para crianças e adolescentes nos anos de 2001 (orçamento executado) e 2002 (orçamento aprovado). Nela constatou-se que esse segmento foi preterido na alocação de recursos, uma vez que no país há *duas prioridades: a política econômica e a política de segurança nacional*. Do total de recursos destinados aos jovens em 2001 (R\$ 9,8 bilhões), dois receberam a maior parte: o Ministério da Educação (R\$ 5,8 bilhões) e o Ministério da Saúde (R\$ 3 bilhões). Os restantes – Trabalho e Emprego, Previdência e Assistência Social, Justiça, Cultura, Esporte e Turismo, Planejamento e Gestão – ficaram com o restante (R\$ 1 bilhão). O estudo revela uma discrepância na dotação orçamentária, com casos em que a execução atingiu menos da metade do previsto. (INESC, 2002). Embora não se tratem de estudos com uma perspectiva longitudinal mais ampla, essas análises servem para ilustrar a ausência de prioridade das políticas voltadas aos adolescentes e jovens no Brasil.

O Plano Plurianual 2004-2007, elaborado pelo novo governo federal, não contempla dotações orçamentárias especificamente destinadas aos jovens. A centralidade da política social está na transferência de renda às famílias por meio dos programas Fome Zero, Bolsa-Escola e Erradicação do Trabalho Infantil. Segundo SPOSITO (2003c), “com exceção das ações que devem coibir qualquer tipo de discriminação: de raça, gênero ou idade”, a “pirâmide demográfica ainda não parece constituir um desafio político para a formulação de políticas públicas”.

Além de não incorporar o crescimento das demandas sociais advindas da pressão demográfica, ao centrar-se na família e na infância, o Plano Plurianual do Governo Lula mostra-se insensível à juventude contemporânea e às suas demandas apontadas em diversas pesquisas de opinião e estudos científicos. Os jovens, sobretudo a juventude pobre, querem autonomia e igualdade. Não querem ser identificados com a violência e o narcotráfico. Desejam fazer parte da cidade, participar dos eventos

culturais, usufruir os espaços de expressão cultural. Querem uma primeira inserção no trabalho, de forma digna, mas querem também permanecer no mercado. Demandam uma escola pública de qualidade, com normas e relações democráticas. Muitos querem ter acesso à universidade pública.

Neste sentido, o Plano Plurianual é o reflexo de um governo que assumiu como herança o quadro antes descrito de um leque de iniciativas desarticuladas, voltadas aos jovens apenas como beneficiários. Embora se mostrem sensíveis aos problemas juvenis, sobretudo à questão do desemprego, as políticas sociais, da forma como têm sido concebidas, acenam para a promoção de uma concepção limitada da cidadania dos jovens, que devem estar sob a tutela do Estado e da família.

2.3.2 A emergência do local como espaço de articulação das políticas de juventude no Brasil

A esfera municipal e local é um espaço onde emergem algumas ações no campo das políticas de juventude, principalmente no que tange a administrações progressistas que assumiram o governo de algumas cidades brasileiras. ALMEIDA (2001), analisando o desenvolvimento de políticas de juventude pelo governo do município de Santo André de 1997 a 2000, defende a tese de que o poder municipal é um importante formulador e gestor de iniciativas voltadas à juventude, constituindo-se numa referência para o estudo da atuação do Estado nesse âmbito.

CARRANO e SPOSITO (2003) indicam que, a partir de meados da década de 90, surgem diversos *organismos públicos* que atuam na articulação de projetos e programas para jovens¹⁰ e se ampliam a partir das novas administrações municipais de 2001. Ressaltando o seu caráter recente, o que impede uma análise comparativa que envolva uma *perspectiva longitudinal*, os autores identificam alguns traços comuns presentes nestas iniciativas: são marcadamente urbanas, constituindo-se de *assessorias* e em alguns casos *secretarias de Estado e coordenadorias*, com diferentes “formas de alocação do órgão na estrutura administrativa do Estado, alguns diretamente vinculados ao chefe do executivo”. Além disso, compreendem diversas práticas emergentes no nível local. Essas ações variam de acordo com a faixa etária atendida, com o público-

¹⁰ Os autores citam levantamento feito pela ONG Ação Educativa, no qual são detectadas 24 instâncias governamentais criadas nas gestões findas em 2000. As ações locais envolveram diferentes partidos, a maior parte de esquerda e centro-esquerda que, por meio da sua militância juvenil, incluáram, já nos seus planos de governo, demandas da juventude.

alvo (jovens em geral, estudantes, jovens em situação de risco social) e o foco (trabalho juvenil, direitos dos jovens, participação como ator social).¹¹

O modo específico como se constroem as políticas de juventude no Brasil imprime um caráter diverso e heterogêneo às práticas nessa esfera. Se por um lado isto resulta de uma maior visibilidade dos jovens na cena política brasileira e traz a *possibilidade de experimentação e de inventividade social*, por outro lado traz o risco da fragmentação e fragilidade político-institucional. Um dos principais desafios, segundo os autores, parece se dar no campo das representações normativas acerca da juventude e seus problemas que incidirão sobre o formato adquirido pelas diferentes experiências locais. Segundo os autores:

Quando se analisa o conjunto de motivações que propõem as ações, observa-se que, mesmo conformadas por gestões municipais de caráter progressista, as representações normativas correntes exprimem ainda a idéia básica de superação dos problemas vividos pelos jovens, sua situação de vulnerabilidade e, portanto, a meta fixada incide sobre o combate a esses problemas (desemprego, violência, drogas). Verifica-se que nas percepções há, também, um conjunto de referências ligadas às novas desigualdades e processos de exclusão decorrentes das conjunturas neoliberais que atingem sobretudo o segmento juvenil e que, por essas razões, são demandadas ações específicas para esses segmentos. Convivem com essas orientações algumas práticas que exprimem o reconhecimento de direitos de juventude que resultariam na admissão de necessidades a serem satisfeitas por políticas (emprego, saúde, lazer, educação, cultura, etc.). Observam-se práticas capazes de reconhecer os jovens como sujeitos capazes de participação – sobretudo nas experiências do Orçamento Participativo – e, em caráter minoritário ações voltadas para os processos de construção de auto-estima e de identidade juvenis a partir do diálogo com as formas coletivas pelas quais esses segmentos se organizam. (SPOSITO e CARRANO, 2003: 28).

Assim, a partir de diferentes formulações, formas de participação, desenhos institucionais e práticas, as ações desenvolvidas pretendem combater os problemas que afetam os jovens tratando-os seja como *um problema para a sociedade*, seja como *sujeitos de direitos* portadores de necessidades específicas em face dos seus problemas. Nesse quadro de grande diversidade coloca-se como fundamental para os autores a necessidade de coordenação entre os vários agrupamentos juvenis e organizações que trabalham com jovens no âmbito local. Para além de importantes aspectos, como favorecer a obtenção de uma maior eficiência e eficácia das ações, a ampliação da articulação entre os diferentes organismos assume um caráter político-estratégico de

¹¹ São citados ainda os Conselhos de Juventude municipais e estaduais e a inclusão dos jovens como atores contemplados nas diferentes etapas do Orçamento Participativo de alguns municípios.

ampliar o poder e de protegê-los contra uma visão utilitarista dos mesmos por parte do poder público.

Há sempre a tendência de se ver as organizações juvenis a partir de uma lógica instrumental, na qual prevalecem o clientelismo e os resultados imediatos (sobretudo eleitorais), reservando aos organismos uma “função decorativa e de certa forma apaziguadora de uma certa pressão sobre os jovens e demais setores da sociedade civil”, sem que os organismos tenham efetivamente poder dentro da máquina administrativa local. A proximidade com as organizações juvenis e instituições que desenvolvem ações junto aos jovens aumentaria as possibilidades da instituição de relações mais horizontais, pautadas pela negociação dos conflitos e administração dos interesses. Ao mesmo tempo, se o âmbito local pode ser visto como *locus* privilegiado para políticas participativas, transparentes e democráticas, por outro lado, ressaltam alguns autores, o poder local tradicionalmente tem sido reduzido do clientelismo e do favorecimento político. (ABAD, 2001; SPOSITO e CARRANO, 2003).

A isto podemos acrescentar que o papel da coordenação das ações reveste-se de um caráter antes político que administrativo, de participação democrática nos rumos das ações governamentais, tendo em vista que a simples formulação das políticas públicas e suas intencionalidades não garantem de pronto o seu cumprimento, que os acordos e consensos nesse terreno são provisórios e que a sua implementação é sempre uma *decisão em processo*. (RUA, 1998). Além disso, a interlocução entre atores em torno das experiências, aliada às pesquisas e assessorias, permite formar um conjunto de conhecimentos que podem ser apropriados pelos jovens e profissionais da área.

Um último leque de questões apontadas por SPOSITO e CARRANO (2003) refere-se aos desafios quanto à gestão dos organismos locais, geralmente encarregados de jovens oriundos do Movimento Estudantil – ME ou das juventudes partidárias. Uma primeira questão refere-se à possibilidade de que grupos juvenis menos orgânicos, com menor grau de penetração nos canais tradicionais de participação política (partidos, universidades, sindicatos, etc.) sejam preteridos em suas demandas. Além disso, as administrações tendem a representar um espaço onde o poder adulto é mais forte. No interior da burocracia estatal as características do universo adulto tendem a contar com um maior reconhecimento – *autoridade, maior experiência, melhor qualificação técnica* – correndo-se sempre o risco de que um conflito etário, muitas vezes encoberto, acabe por anular o poder de ação dos gestores e organismos. A simples presença dos jovens na gestão “não significa, *a priori*, a condição para a formulação de

políticas mais adequadas”, necessitando-se que se invista na definição das competências técnicas e em estratégias de qualificação dos mesmos. Por fim há ainda o tema da *natureza da relação a ser mantida com os segmentos juvenis*, que deve garantir a participação dos coletivos e organismos juvenis em todos os momentos das políticas.

Resulta da discussão sobre o desenvolvimento de políticas locais de juventude o reconhecimento de suas potencialidades como capaz de oxigenação das relações entre o Estado e a sociedade. Como ressaltam SPOSITO e CARRANO (2003: 31):

Mais uma vez percebe-se que a presença de atores coletivos juvenis diversificados asseguraria, em tese, o caráter plural e democrático da participação. O caráter emergente dessa nova agregação dos interesses e sociabilidade juvenil no âmbito da cidade, muito mais ligada a formas expressivas, resistentes a certa racionalidade instrumental inerente ao mundo da política institucional, abre para um novo campo de conflitos e de ações que poderão, de certo modo, contribuir para uma reinvenção da esfera pública, na esteira dos movimentos sociais observados a partir dos anos setenta na sociedade brasileira.

Tais possibilidades podem se efetivar na medida em que alguns desafios, no que tange à relação entre o Estado, a sociedade civil e a juventude, forem superados, sejam aqueles de caráter mais técnicos – qualificação técnica dos gestores e agentes sociais, articulação das ações, definição de prioridades, etc. – sejam os desafios políticos de um tematização mais abrangente da juventude, que contemple um novo olhar em direção aos jovens como sujeitos de direitos, produtores de novas formas de sociabilidade e de ação, de modos diversos de ver e praticar a política e de se apropriar dos espaços da cidade.

2.4 Algumas considerações em torno das políticas de juventude na América Latina e no Brasil

Para ABAD (2001), as políticas tradicionais de juventude na América Latina (políticas de integração) ainda se guiam por um *contexto de crescimento econômico com inclusão (desenvolvimento para dentro)* que já não vigora mais na realidade do continente. Nesse contexto, as políticas de juventude obedeciam a um modelo que supunha a confiança nas instituições de integração, como a escola e o trabalho e uma trajetória mais segura e certa ao mundo adulto. Nas últimas décadas temos presenciado um aumento das dificuldades de inserção profissional dos jovens

num *contexto de crescimento econômico com exclusão (desenvolvimento para fora)*. Os jovens da região vivem cada vez mais a incerteza quanto a sua incorporação ao mundo do trabalho e não estão convencidos de que os esforços empreendidos quanto a sua escolarização e qualificação profissional possam lhes assegurar alguma ascensão social.

Um quadro como este tem levado a que governos e organismos internacionais manifestem uma crescente preocupação com o risco de rupturas sociais e de ameaças à governabilidade democrática.¹² Nesse contexto de crescimento com exclusão as políticas sociais, quando chegam aos jovens mais pobres, tendem a ser políticas compensatórias que não fazem mais do que atenuar os efeitos de um contexto econômico desfavorável, através de ações emergenciais, de curta duração e de cunho assistencialista. (ABAD, 2001 e 2003).

Podemos fazer um balanço das políticas de juventude na América Latina a partir de dois paradoxos anunciados por MONTROYA (2001) acerca do caso peruano. O primeiro é que apesar de a pobreza ter se agravado no país após a adoção de políticas de ajustes econômicos, afetando principalmente as juventudes, “não se tenha institucionalizado até hoje uma política pública integral orientada a elas”. Outro paradoxo é o fato de o debate em torno das políticas de juventude ter assumido “uma conotação apolítica e supostamente alijada da discussão sobre as relações de poder”, apesar do reconhecimento de que “as demandas juvenis, em diferentes momentos históricos, geraram relações tensas com o Estado”. Assim, um olhar sobre o que tem sido as políticas de juventude na América Latina constata inicialmente seu caráter incipiente, que pode ser explicado tanto pelo baixo *status* do social na agenda dos diferentes governos, quanto às visões limitadas acerca dos jovens – carentes ou perigosos – que têm conduzido as ações nesse campo.

Tais políticas ocorrem de diferentes modos e enfoques, dependendo do contexto de cada sociedade,¹³ com fortes discrepâncias quanto ao grau de centralização,

¹² O documento da Organização de Estados Ibero-Americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, refletindo sobre o papel da educação no fortalecimento da democracia na América Latina, assinala que: “As polarizações educacionais e ocupacionais têm tido como consequência valorizações conflitivas e diferentes do significado político da democracia para os jovens dos vários estratos sociais. Alguns mostram perda de interesse pela política, deterioração da opinião sobre esta, desvalorização das instituições e uma aceitação apática de sua necessidade.” (OEI, 1997: 134) O documento aponta ainda preocupações de várias ordens no tocante à juventude, tais como o poder socializador dos grupos de pares com sua cultura contra-escolar e os efeitos do processo de globalização e das mudanças sociais daí decorrentes. Ainda ressalta os processos de marginalização dos jovens, sua integração à economia ilegal e à criminalidade ligados ao fracasso escolar precoce e à precariedade do trabalho.

¹³ As análises efetuadas acerca das políticas de juventude na América Latina estão embasadas principalmente em duas publicações do Centro de Investigação e Difusão Populacional de Achupallas –

ao foco das ações, ao público-alvo, ao nível de integração, etc. No entanto, apesar da diversidade de trajetórias e realidades, pode-se vislumbrar algumas coincidências, tanto em relação ao contexto econômico e social que circunscreve as ações, quanto ao âmbito dos programas e projetos para jovens na região.

A primeira questão a assinalar refere-se ao fato de que a maioria dos países viveu processos recentes de *transição democrática*, durante as décadas de 80 e 90, alguns a partir de ampla mobilização social e outros por meio de processos “negociados” pelo alto. Os novos partidos e coalizões no governo desses países, de uma maneira geral, canalizaram a esperança de setores da sociedade de que colocariam em ação políticas de combate aos crescentes problemas sociais da região que atingiam sobremaneira os jovens. As expectativas quanto a políticas voltadas para os jovens foram alimentadas em discursos e planos de governos que citavam a “imensa dívida social para com a juventude”, anunciada como a principal vítima dos regimes autoritários que se instalaram na região. A juventude, protagonista de mobilizações e movimentos pela redemocratização, representava um potencial eleitoral não desprezível e ator-chave na sustentação dos novos governos. Em outros casos era também um perigo, tendo em vista o seu envolvimento com a guerrilha armada e o crime organizado em alguns países.

Há uma “paulatina preocupação dos governos por dar visibilidade e orientação às ações dirigidas a juventude” (KRAUSKOPF, 2002), alimentada pela ação de organismos internacionais, ONGs e agências de pesquisa e consultoria. O ano de 1985 representou um marco pelo fato de ter sido decretado Ano Internacional da Juventude pela ONU, o que chamou a atenção para o tema e foi o germe de novos organismos governamentais de juventude.¹⁴ Embora represente um movimento positivo em direção a uma maior atenção do Estado em relação aos jovens, em muitos casos as ações não se constituíram em uma verdadeira política de juventude tendo em vista o seu caráter setorial, fragmentado e descontínuo. Há uma ampliação considerável das iniciativas com maior ou menor focalização nos jovens e com diferentes enfoques, sendo geralmente ações setoriais no âmbito do esporte, lazer, educação, saúde, segurança pública e trabalho. Isso faz com que alguns autores, embora reconheçam o

CIDPA: *Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Políticas Nacionales*. Viña del Mar, CIDPA, 2003 e *Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Políticas Locales*: Viña del Mar, CIDPA, 2003. Disponíveis em <www.cidpa.org>.

¹⁴ No caso argentino, as atividades de preparação do Ano Internacional da Juventude tiveram um papel importante na criação de organismos governamentais, como ressalta BALARDINI (2003).

crescimento da temática juvenil na agenda pública, concluíam que não se possa falar em políticas de juventude na maior parte dos países da região. (ABAD, 2003).

Considero importante destacar dois fatores que condicionam tal realidade: o lugar secundário ocupado pelas políticas sociais no contexto econômico dos anos 90 e as relações entre Estado e juventude na região, geralmente marcadas pelo que RODRÍGUEZ (2002) chama de *adultocentrismo social*.

No primeiro caso, a ausência ou precariedade de políticas para jovens nos países latino-americanos não pode ser compreendida sem a consideração de que as políticas sociais assumem um lugar subordinado em relação à política econômica. Os processos de redemocratização na América Latina a partir da década de 80, coincidiram com crises nas economias desses países, o que levou à adoção de programas de ajustes estruturais que tiveram como consequência o aumento do desemprego e da pobreza. Estes ajustes na economia dos diversos países produziram, de uma maneira geral, políticas sociais de corte emergencial e compensatório, com alguns traços comuns dependendo de cada contexto. São ações focalizadas nos setores mais empobrecidos, de curta duração e em parceria com setores não-estatais (empresas, ONGs, fundações, etc.). Em alguns casos parece haver uma estratégia de privatização disfarçada, ao transferir a responsabilidade por alguns serviços sociais do Estado para o âmbito privado.¹⁵

Também no caso brasileiro observa-se um lugar secundário ocupado pelas políticas sociais em face às políticas econômicas, o que se acentuou nas últimas décadas com a hegemonia do pensamento liberal na condução da gestão pública. Consideradas como destinadas a corrigir deficiências do mercado,¹⁶ as políticas sociais continuaram tendo um papel menor no âmbito do planejamento governamental, desenvolvendo programas para os jovens de uma forma limitada e restrita.

¹⁵ A esse respeito DRAIBE (1993: 97) cita várias estratégias de transferência da *produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo* ou para o *setor não-lucrativo*, entre elas as reduções (em volume, capacidade, qualidade) de serviços publicamente produzidos, conduzindo a demanda para o setor privado (“privatização por atribuição”) e o fim de programas públicos, bem como o não engajamento do governo em algumas de suas responsabilidades específicas (“privatização implícita”).

¹⁶ RUA (1998: 742) aponta duas concepções que pregam a primazia da política econômica na gestão pública. A primeira delas supõe que o mercado por si só é capaz de corrigir suas distorções, cabendo às políticas sociais uma ação apenas residual onde *não cabe a ação do mercado*. Outra concepção *admite que o mercado não é perfeito* e as suas deficiências advindas com o crescimento econômico devem ser corrigidas pela política social, cabendo-lhe, portanto um lugar subsidiário das políticas econômicas. Uma terceira concepção indicada pela autora é aquela que vê as políticas sociais como *investimento produtivo*, devendo *haver uma coordenação e equalização entre os objetivos da política econômica e os das políticas sociais, uma vez que os novos parâmetros do processo produtivo enfatizam o capital humano*. Segundo a autora a maior parte das ações em termos de políticas públicas no Brasil não se guia pela prevenção de problemas e pela formação de capital humano.

Na segunda metade da década de 90, uma avaliação das ações governamentais voltadas à juventude brasileira feito por RUA (1998) considerava que as suas demandas ainda não tinham sido efetivamente incorporadas à agenda governamental na forma de políticas específicas direcionadas aos jovens. O balanço elaborado por essa autora aponta uma série de características das políticas públicas no Brasil que se reproduzem nas ações voltadas aos jovens: a) a *fragmentação* dos projetos e programas desenvolvidos setorialmente sem cooperação e articulação entre si; b) a *competição interburocrática* e a *superposição de ações* levando ao desperdício de recursos; c) a *descontinuidade administrativa*, que leva à interrupção das ações; d) a formulação das ações a partir da *oferta* e não da demanda, com *instrumentos de avaliação precários e inadequados* e *mecanismos de controle sociais incipientes e inexistentes*; e) a *clivagem entre formulação/decisão e implementação*, com uma forte *tendência à centralização*. Desta forma, conclui a autora, “as diversas ações propostas e/ou em andamento não configuram políticas para os jovens”. (RUA, 1998: 744).

Podemos observar, no entanto, uma tentativa de superação dessa ausência a partir do final da década passada, quando muitos programas federais e locais que tinham os jovens como público-alvo foram iniciados. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002; SPOSITO e CARRANO, 2003). Houve um esforço de implementação de políticas para os jovens, no entanto com os vários limites já indicados, o que resultou em falta de planejamento estratégico, ausência de uma institucionalidade que garanta uma intervenção coordenada do Estado e a inexistência de um instrumento legal que incorpore os jovens acima de 18 anos.

Quanto à relação entre Estado, sociedade e juventude no contexto da América Latina, alguns autores ressaltam uma tendência geral a encarar a juventude a partir de perspectivas negativas: como problema ou ameaça, como objeto de assistência social ou como tempo de espera. No caso do Uruguai, RODRÍGUEZ (2002) fala de um *adultocentrismo social*, caracterizado pela prioridade dada às demandas dos adultos na agenda das suas políticas sociais no contexto de uma sociedade *hiperintegrada*.¹⁷

¹⁷ O autor ancora-se no conceito de sociedade *hiperintegrada* como uma peculiaridade do Uruguai: “a não existência de ‘projetos de país’ diametralmente opostos por grupos sociais e políticos antagônicos, a tomada de decisões atravessada sempre por largos e antagônicos processos de negociação altamente inclusivos e a cristalização de relações de poder que custa muito mudar minimamente, tudo isto sustentado em um sistema de *agregação* de interesses eficiente e dinâmico.” (RODRÍGUEZ, 2002: 60). Nesse contexto, diz o autor, *os jovens sobram*, tendo em vista uma organização social rigidamente estruturada em torno dos interesses da geração adulta.

Também DÁVILA LEÓN (2001) assinala que, no caso chileno, se há uma formulação de “visões e lógicas mais compreensivas e precisas do complexo mundo juvenil”, tal “avanço tem sido parcial e circunscrito a um setor específico de profissionais dedicados ao tema”. As perspectivas mais amplas, elaboradas por pesquisadores e profissionais da área, não chegam a modificar o discurso oficial, que percebe a juventude chilena a partir de uma visão estigmatizada da *juventude problema e em risco psicossocial*, sem considerar suas possibilidades e capacidades.

Essa visão negativa da juventude, uma marca ressaltada por todos os autores, tem sido o enfoque mais comum das políticas públicas de uma maneira geral. Ela ancora-se na confusão que se estabelece entre os problemas vividos pelos jovens e a juventude como uma condição problemática em si. SPOSITO e CARRANO (2003), ao fazerem o levantamento dos programas federais nos anos 90 no Brasil, constataam a mesma tendência. O foco de boa parte das ações parece ser o “caráter ameaçador” da juventude pobre urbana, vista como perigosa pelo mundo adulto.

No seio do aparelho estatal, assim como no interior da sociedade, a juventude constitui-se em um campo de disputas que abarca diferentes significados sobre o que é ser jovem e sobre as suas relações com o mundo adulto e suas instituições. Se do ponto de vista analítico podemos catalogar diferentes enfoques da juventude em momentos históricos específicos – como problema social, como objeto da ação filantrópica, como força modernizadora da nação ou como sujeito de direitos –, tais representações ainda convivem e disputam espaço no aparelho do Estado e suas instituições, mobilizando os adultos e os próprios jovens.

Na América Latina e no Brasil, as políticas de juventude expandiram-se em meio à reforma do Estado e assimilaram as características de um redesenho das ações governamentais – focalização, descentralização e parcerias na execução/financiamento. O eixo central das intervenções esteve calcado na articulação entre formação para o capital humano e combate à pobreza juvenil, contudo sem realizar satisfatoriamente tais objetivos, permanecendo apenas no plano do discurso.

Um balanço geral do caso brasileiro indica a predominância de políticas que procuraram fazer a integração dos jovens à sociedade por meio da educação, da promoção da saúde e da capacitação profissional. No entanto, tais políticas não se universalizaram suficientemente, havendo uma grande parte de jovens pobres que não têm acesso aos serviços sociais do Estado. Para esses jovens, restaram políticas

focalizadas e compensatórias, geralmente centradas no potencial “risco” que representam para a paz social.

CAPÍTULO 3 – CIDADANIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E A NOVA CONDIÇÃO JUVENIL

No capítulo precedente analisamos as políticas de juventude no Brasil e na América Latina, privilegiando as suas *dimensões técnicas e políticas*. Estes aspectos, embora importantes para a compreensão dos dilemas e desafios colocados às iniciativas públicas concernentes aos jovens, são insuficientes para uma compreensão mais ampla do seu alcance. Coloca-se o desafio de confrontar as políticas de juventude com a dimensão da *condição juvenil*, conforme nos sugere ABAD (2003). Ou seja, fazer a *crítica política das políticas de juventude* a partir da sua capacidade de reconhecimento e valorização dos diferentes modos de viver a condição juvenil, vislumbrando os jovens como sujeitos dessas políticas.

3.1 A emergência da nova condição juvenil

Diversos autores que se debruçaram sobre o tema da juventude contemporânea indicam mudanças no modo de viver esta fase da vida em relação às gerações passadas que conformam uma *nova condição juvenil*. (ABAD, 2003; DEBERT, 1999; DUBET, 1998; PERALVA, 1997; MELUCCI, 1997). A experiência da juventude era centrada na idéia da sua incorporação à vida adulta, na aprendizagem de novos papéis e na aquisição da experiência a cargo de algumas instituições de socialização – a família, a escola, o trabalho. Para as gerações anteriores a juventude era uma passagem e uma preparação para desfrutar a liberdade e a autonomia de ser adulto. Para as mulheres, antes que houvesse a revolução sexual da segunda metade do século vinte, tratava-se da passagem da dependência em relação aos pais para a dependência em relação ao marido. Hoje a juventude passa a ser cada vez mais um tempo de afirmação, de liberdade em relação às responsabilidades sociais e de ampliar os universos, as referências e os contatos com outros jovens e outras experiências. Nunca se falou tanto entre os jovens em “conhecer novas pessoas”, “aprender mais”, “viver experiências interessantes”, “correr riscos”. Mesmo no caso das jovens, apesar das diferenças de gênero ainda perceptíveis, foram ampliadas as possibilidades de autonomia e de fazer escolhas em relação ao passado.

No contexto das gerações passadas a condição juvenil estava ainda muito vinculada à origem social dos jovens. Para os jovens pobres eram mais restritas as possibilidades de gozar a juventude como uma *moratória social*.¹ Até recentemente falava-se numa “infância de curta duração” como característica das experiências de trabalho e escolarização das crianças brasileiras que muito cedo se inseriam no mundo adulto pelo trabalho. (DAUSTER, 1992). Podemos dizer que o trabalho hoje não se caracteriza necessariamente pelo fim da infância e pela passagem a vida adulta, mas a como a possibilidade de viver intensamente uma juventude cada vez mais precoce. Os adolescentes de diferentes classes sociais querem trabalhar, movidos por questões financeiras, mas também pelo sentido positivo que o trabalho adquire como garantia de autonomia e de reconhecimento social. Assim, é exatamente o trabalho uma das possibilidades de explorar e potencializar a vivência da moratória social pelos jovens pobres.

Por uma série de transformações sociais, a juventude hoje se afirma como uma “categoria social, interclassista e comum a ambos os gêneros”, com interesses e demandas próprias, que se fazem no presente. Os jovens contemporâneos têm maiores possibilidades de vivência da *subjetividade juvenil* e de afirmação de sua autonomia em relação às gerações passadas. Isso não quer dizer que não haja diferenças nas experiências da juventude para jovens de diferentes classes e gêneros. As juventudes são várias, mas também podemos dizer que há uma marca de geração que se caracteriza por essa nova condição, conforme ABAD (2003: 25):

Essa nova condição juvenil se caracteriza por uma forte autonomia individual (especialmente no uso do tempo livre e do ócio), pela avidez em multiplicar experiência vitais, pela ausência de grandes responsabilidades para com terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, e por uma emancipação mais precoce nos aspectos emocionais e afetivos, ainda que atrasada no econômico, como o exercício mais precoce da sexualidade.

¹ O conceito de *moratória* foi desenvolvido por Erik Erikson em *Infância e Sociedade* (1971) e *Identidade, juventude e crise* (1976) como um traço distintivo da adolescência. Esse autor partia de um modelo de desenvolvimento psicossocial por etapas, no qual a adolescência corresponderia a uma fase de conflitos entre a identidade juvenil e os futuros papéis a serem assumidos na vida adulta. A marca deste ciclo vital estaria no crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social – um processo psicossocial cujo aspecto central é a crise de identidade. A idéia da adolescência como moratória social corresponderia a vê-la como um parêntese entre a infância e a vida adulta: a coação dos valores morais aprendidos na infância é amenizada enquanto os papéis da vida adulta ainda não foram completamente assumidos. É um tempo de aprendizagem, experimentação, desenvolvimento emocional, liberação no exercício de determinados papéis e, ao mesmo tempo, de preparação para a sua integração social. Confira FONSECA (2003).

Segundo o autor, a perda da centralidade das instituições tradicionais que promoviam a transição à vida adulta – *desinstitucionalização* –² tem várias fontes: “a crise³ da família tradicional e a multiplicação de novas formas de família; o esgotamento da ilusão de mobilidade e ascensão social; a perda de relevância política dos movimentos estudantis “revolucionários”; a emergência massificada, plural e intensa de novos atores sociais e a dissolução das identidades ligadas à idéia de nação ou território”.

Além disso, outros fatores também contribuem para o reconhecimento e a valorização de uma nova condição juvenil: a) o alargamento da juventude para além dos seus marcos etários tradicionais com uma adolescência cada vez mais precoce e o adiamento da entrada na vida adulta; b) mudanças na trajetória linearmente pensada para a transição para a vida adulta – *família-escola-trabalho* – com a relativização da cultura do trabalho;⁴ c) a emergência de *uma verdadeira cultura juvenil, com forte influência dos meios de comunicação*.

Conforme já foi discutido anteriormente, o adiamento da entrada na vida adulta é um fenômeno sociológico que parece não atingir os jovens brasileiros, pelo menos homogeneamente. No entanto, parece plausível a análise de que estamos frente a uma nova condição juvenil, marcada pela ampliação do seu tempo livre, tendo em vista a série de eventos citados acima. As altas taxas de desemprego entre os jovens são uma das principais razões dessa ampliação, o que muitas vezes significa a imposição de um tempo vazio de sentido para os pobres, que não têm acesso a outras fontes de financiamento das suas aspirações de consumo. A escola também, por uma série de questões, não tem sido capaz de absorver esse tempo. Mais da metade dos jovens brasileiros não estudam, um grande número não estuda nem tem uma ocupação, como nos mostram os dados sobre escolaridade e trabalho.

² Para uma discussão sobre a questão da desinstitucionalização, confira DUBET (1998) e DUBET e MARTUCCELLI (1997).

³ O conceito de crise não deve ser compreendido aqui a partir de uma perspectiva absoluta. Trata-se de uma reconfiguração dos papéis tradicionalmente conferidos a estas instituições. No caso da família, por exemplo, pode-se perceber a construção de relações mais horizontais. Parece haver uma perspectiva de que a família não mais cumpra um papel de impor valores, mas produza nas crianças e jovens a capacidade de se posicionarem reflexivamente diante de diferentes situações. Para os jovens a família continua sendo um lugar central de acolhimento e proteção.

⁴ As posições quanto a este aspecto variam de autor para autor. Alguns enfatizam a perda de centralidade do trabalho na vida dos jovens (MARQUES, 1997). Outros apresentam uma posição um pouco menos categórica, revelando a pluralidade de sentidos para o trabalho e a emergência de outras dimensões na vida dos jovens, o que conduz a uma maior ou menor importância do trabalho em suas vidas. No entanto, de uma maneira geral as pesquisas permanecem reconhecendo um alto valor atribuído ao trabalho para

3.1.1 Novos tempos

Essa nova condição tende a valorizar mais fortemente o tempo presente, as experiências vividas agora com seus pares. Diferentemente das gerações passadas, quando a juventude era um tempo de espera pela vida adulta, a condição juvenil atual é a de um *tempo liberado*, vivido como “possibilidade única para expandir e enriquecer mais amplamente a sua capacidade que nenhum outro grupo de idade”. Esse tempo “livre” é vivido de diferentes formas de acordo com a sua situação social. Para alguns é a **imposição** de um tempo vazio, de marginalidade e exclusão, para outros é uma **“escolha”** por um tempo de capacitação e ampliação da formação. Independentemente dessas diferenças, o tempo liberado constitui-se, para os jovens, um tempo de gozar a juventude na companhia de outros jovens.

A ampliação do tempo “livre” para a juventude é uma das principais características do mundo contemporâneo, tendendo a ser um foco de conflitos entre o mundo juvenil e o mundo adulto. Nesse sentido, não é de se estranhar que a maioria das propostas voltadas para os jovens pobres procure resolver tais conflitos em relação ao uso do tempo livre ocupando-os de alguma forma – com atividades esportivas e de lazer, educacionais, culturais ou de formação para o trabalho. A necessidade de ocupar a juventude, em face dos “perigos” para a ordem social que o tempo ocioso pode produzir, é uma tradição que remonta às primeiras instituições especializadas no atendimento às crianças e adolescentes. “Mente vazia, oficina do diabo”, diz o dito popular.

Segundo MELUCCI (1997a: 5), nas sociedades complexas, “a experiência do tempo é um problema central”, o que constitui os jovens como *atores-chave*. A experiência juvenil nas sociedades contemporâneas tem sido marcada por uma nova temporalidade, diferente da noção linear, direcionada ao futuro e controlada pela máquina e pela produção do capitalismo industrial. Segundo MELUCCI (1997a: 11):

Desafiando a definição dominante do tempo, os adolescentes anunciam para o resto da sociedade que outras dimensões da experiência humana são possíveis. E fazendo isso, eles apelam à sociedade adulta para a sua responsabilidade: a de reconhecer o tempo como uma construção social e de tornar visível o poder social exercido sobre o tempo. Tornar o poder visível é a mais importante tarefa na ordem dos conflitos em nossa sociedade. Revertendo a definição adulta do tempo, os adolescentes simbolicamente contestam as variáveis dominantes da

organização do tempo na sociedade. Eles revelam o poder escondido atrás da neutralidade técnica da regulação temporal da sociedade.

Para a juventude contemporânea o sentido do tempo presente não está mais submetido ao futuro. A crise de sentido das instituições tradicionais da modernidade, que tinham o papel de operar a transição dos jovens à vida adulta – a escola e o trabalho – resultou na dissolução da idéia Iluminista do progresso e do futuro. Segundo ABAD (2001: 241), “emerge e se fortalece uma nova condição juvenil construída sobre a crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio se tem debilitado pelo descumprimento de suas promessas, quer dizer, as da Ilustração, e a perda de sua eficácia simbólica como poder ordenador da sociedade”. Tal fenômeno remeteu o sentido das experiências humanas para o presente. Por outro lado, a experiência do presente dificulta projetar o futuro: é um tempo de incerteza, de possibilidades mais amplas e também de vazio.

3.1.2 Os jovens como atores sociais

A liberdade como traço ontológico da juventude (ABAD, 2003) é uma marca desses novos tempos juvenis, trazendo uma ampliação da noção de *moratória social* como traço distintivo da juventude em geral. O tempo disponível aos jovens hoje é vivido de diferentes formas e carregado de diferentes significados: para uns é tempo de afirmação, para outros é tempo de negação. O tempo livre dos jovens, ao expressar tal dualidade, constitui-se na “*metáfora da sociedade* atual: a contradição entre uma ilusória promessa de liberdade individual e a possibilidade de uma verdadeira conquista coletiva”. (ABAD, 2003).

Neste caso, acredito que não podemos estabelecer uma dualidade absoluta, estanque e definitiva. Apesar de todas as dificuldades materiais, os jovens são sujeitos, portanto são ativos, agem no mundo a partir da estrutura social em que estão inseridos, mas também a partir de seus valores e projetos. Jovens pobres das periferias urbanas, com todas as limitações da vida, elaboram e põem em ação estratégias de valorização do tempo livre. Embora as condições sejam mais duras para esses jovens, nem todos estão reduzidos a um tempo violento e vazio de sentido. Nos interstícios sociais eles criam formas de manifestação das subjetividades através do corpo, da cultura e de formas associativas as mais diversas. (DAYRELL: 2001). Por outro lado, alguns jovens das

classes média e alta manifestam um vazio de sentido face ao tempo livre, muitas vezes identificado com o consumo e o mercado ou com a diferenciação social em relação a outras classes. A violência e o conservadorismo muitas vezes são a marca de alguns desses jovens – grupos de *skinheads*, “ganguês” de bairros de classe média, etc.

MELUCCI (1991) se pergunta: *por que existe uma questão juvenil?* A indagação posta pelo autor encontra resposta no fato de que, pelas características que assumem nas sociedades complexas,⁵ os jovens “tornam-se um espelho de toda a sociedade, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos: tensão entre expansão de chances de vida e controle difuso, entre possibilidades de diferenciação e definições externas de identidade”. (MELUCCI, 1991: 72). Nessa sociedade a condição juvenil é dotada de uma potencialidade imensa, inscrita numa *identidade coletiva* que se prolonga no tempo, marcada por necessidades, novos modos de vida, linguagens, possibilidades de consumo e maior autonomia. Ao mesmo tempo é uma condição *diferenciada pelo pertencimento social e territorial* e pela precariedade da *autonomia econômica* devido às incertezas do mercado de trabalho. Como espelhos da sociedade os jovens trazem a possibilidade de se constituírem como atores centrais:

Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua do possível; radicam-se na incompletude que lhes define, para chamar atenção da sociedade inteira para produzir a própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito. (MELUCCI, 1991: 72).

Nas sociedades latino-americanas a questão juvenil emerge como o espelho que reflete a distância entre a modernização econômica nessas sociedades e a modernização social: desemprego, analfabetismo, exclusão digital, trabalho infantil e escravo, segregação racial, etc. Para ABAD (2003) a nova condição juvenil é por um lado uma *promessa de liberdade* não realizada. O mercado oferece uma gama infinita de bens e serviços personalizados, renováveis e em tempo real. A juventude é valorizada como “fonte de valores que nutre o imaginário que põe em jogo o mercado” e ao mesmo tempo como *objeto de consumo*. Por outro lado, a nova condição juvenil traz a possibilidade da *conquista da liberdade* pelas maiores possibilidades de autonomia e

⁵ As sociedades complexas são marcadas por três processos sociais fundamentais, segundo MELUCCI (1997a: 20-22): a) a *diferenciação*: “os âmbitos das experiências individuais e sociais se multiplicam” e “cada um desses âmbitos é organizado segundo lógicas, formas de relações, culturas, regras diversas”; b) a *variabilidade*: refere-se à “velocidade e à frequência de mudança”, cada vez mais comuns e rápidas; c) a *excelência cultural*: “o alargamento das possibilidades de ação, que ultrapassam amplamente a capacidade efetiva de ação dos sujeitos”.

crítica, de construírem subjetividades não diretamente controladas pelos adultos e pelas instituições tradicionais. Segundo ABAD (2003: 28):

Aqui o sujeito juvenil passa a ser um ator político, chave da transformação, como sujeito em emancipação e emancipador; a cujas históricas “rebeldias” devemos muito do posicionamento de utopias tão razoáveis, como a igualdade, a liberdade e a justiça, e do questionamento de diferentes tipos de opressão, desde as econômicas até as sexuais [...]

A desinstitucionalização da condição juvenil, ao ultrapassar os limites etários da modernidade, faz emergir a juventude como um ator social, que traz novas bandeiras para a cena política. A principal delas, ainda seguindo as pistas de ABAD (2003), é a afirmação da liberdade para todos segundo as especificidades de cada um. Ao elaborar demandas que devem ser satisfeitas agora, no tempo presente e não num futuro incerto, os jovens pressionam o Estado, o Capital e a sociedade de uma maneira geral para a socialização dos gastos sociais para além dos “adultos produtores”.

A ação política da juventude assim pensada traz a possibilidade de ir além das fronteiras juvenis. Neste sentido, a idéia de que as organizações de/para jovens assumam uma *postura corporativa* na defesa dos seus interesses, como defende RODRÍGUEZ (2002), é ainda limitada. A ênfase na atuação meramente *corporativa* por mais programas e mais verbas “apenas faria reestruturar o mecanismo que sustenta o capitalismo – o da renda diferencial – e consolidar a estabilização de sua fonte política no Estado”. (ABAD, 2003: 29). O potencial transformador dos jovens como atores políticos está na possibilidade de pressionar pelo reconhecimento da “unidade do trabalho da sociedade” e o direito dos não-produtores – os desempregados, as mulheres inativas, os velhos, os indigentes, as crianças e os adolescentes, etc. – à participação nos resultados do trabalho.

Quando se fala na participação social e política dos jovens, há em geral uma imagem negativa associada ao enfraquecimento da sua mobilização. Há um discurso que parte sempre da comparação dos jovens atuais com a juventude engajada nos movimentos estudantis e nos partidos revolucionários dos anos 60. Da mesma forma, quando em mobilizações massivas a juventude torna-se protagonista, é comum a mídia anunciar o fato como se a juventude tivesse saído de uma longa hibernação.

Ao contrário do senso comum, no entanto, algumas pesquisas assinalam a presença dos jovens nos movimentos sociais a partir de diferentes formas de aglutinação e de expressão de suas demandas. SPOSITO (2000a: 80) identifica uma “significativa

diversidade de práticas coletivas entre os jovens, ainda pouco visíveis e escassamente investigadas”. Elas revelam uma grande *importância da esfera cultural* – fanzines, rádios comunitárias, produção de vídeos, formação de redes de via internet, dança, teatro, poesia. Há ainda os *agrupamentos de natureza mais fluida* em torno de atividades de esporte, lazer e entretenimentos e o *associativismo em torno de ações voluntárias*.

O modo como os jovens contemporâneos se apresentam na cena política e social está relacionado com a face assumida pelos movimentos sociais nas sociedades contemporâneas. Até bem pouco tempo os movimentos sociais eram protagonizados por atores coletivamente organizados em torno de demandas a partir de amplos objetivos historicamente construídos. Eram trabalhadores, estudantes e camponeses engajados em partidos, sindicatos, associações, organizações estudantis, etc.

Há algum tempo os estudos sobre os movimentos sociais indicam a emergência de novas formas de mobilização abarcando novos atores. De acordo com MELUCCI (1991), são formas invisíveis e celulares, que mantêm um estado de latência, com uma vida “autônoma em relação ao resto do movimento” e ao mesmo tempo interligada por meio da “circulação de informações e de pessoas”. São nos momentos de mobilização que estas células se tornam visíveis. O que mantém as pessoas aglutinadas em torno destas células é a união entre o individual e o coletivo, a sua imersão na vida cotidiana: “a solidariedade do grupo não está separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicativas dos membros, na sua existência cotidiana”. Há uma intrínseca relação entre essas *pequenas redes* e as mobilizações. Uma reforça a outra: as redes são a *condição da mobilização possível*, ao passo que esta *impede a dispersão e a fragmentação*. No entanto as formas de mobilização têm as características da organização celular: são pontuais, se esgotam no presente, agrupam objetivos coletivos e individuais e são controladas diretamente pelos seus membros.

Para MELUCCI (1991: 69) os novos movimentos sociais apresentam muitas potencialidades, entre as quais a sua maior flexibilidade e poder de mobilização. Por outro lado apresentam também *fraquezas*, entre as quais aponta a “dificuldade de envolver-se com problemas da política em sentido próprio, isto é, com a complexidade das decisões e das mediações, com os problemas da eficácia e eficiência, em geral com os vínculos de um sistema no qual existem interesses diversos em competição”. Assim, se os novos movimentos sociais nos quais os jovens são atores centrais trazem a possibilidade de uma revitalização das políticas públicas, suas características também

podem levá-los a uma posição marginal no âmbito da sua afirmação na agenda política dos governos. Os novos movimentos sociais demandam a necessidade de ajustes nas organizações políticas e institucionais – partidos, parlamentos, organismos do governo – e ao mesmo tempo *dependem de algumas formas de representação política*.

É necessário ampliar os canais de participação na esfera pública criando condições para que as relações entre Estado, sociedade e juventude sejam problematizadas. A juventude, através de suas organizações, deve criar formas de articulação e defesa de relações políticas – regras, formatos institucionais, representações – calcadas no respeito aos tempos e espaços juvenis. Isso requer criar mecanismos de pressão e capacidade político-organizativa suficiente para atuar nos tempos e espaços das instituições do mundo adulto.

3.2 A cidadania juvenil repensada à luz da nova condição juvenil

A maior parte das políticas de juventude atuais traz propostas em torno da promoção da cidadania dos jovens. De uma maneira geral os planos e programas de políticas de juventude falam em proporcionar aos jovens o acesso aos meios para o desenvolvimento pleno da sua cidadania, a partir de uma idéia genérica do que seja considerar os jovens como cidadãos. As instituições sociais fazem referências, em seus programas para jovens, à temática sob diferentes nomes – participação, protagonismo, conscientização dos direitos dos jovens – o que passou a ser uma condição para legitimar projetos e angariar sustentação política e financeira.

A cidadania juvenil tem sido objeto de análise de alguns autores (HOPENHAYN, 2002; MOYA, 2003; REGUILLO, 2003) cujo ponto de partida é a constatação da insuficiência da noção da cidadania formulada por T. H. Marshall no contexto das sociedades capitalistas avançadas de meados do século XX.⁶ Tal

⁶ No seu clássico texto de 1949, “Cidadania e Classe Social”, o sociólogo inglês T. H. Marshall propôs um modelo evolutivo do conceito de cidadania que supunha três fases de acordo com as conquistas em termos de direitos ao longo da história moderna da humanidade: a) cidadania civil, representada pelos direitos civis – liberdade de expressão, de pensamento, de culto, de propriedade; b) cidadania política, ligada aos direitos políticos – de eleger e de ser eleito, de representação; c) cidadania social, vinculada aos direitos econômicos e sociais – seguridade social, bem-estar, proteção social. Esta última corresponde à fase da consolidação do Estado de Bem-Estar Social, enquanto as outras duas correspondem à evolução dos primórdios do capitalismo às democracias liberais. Segundo HOPENHAYN (2002) o conceito e os conteúdos da cidadania foram objetos de diferentes formulações durante o século XX: uma, liberal, remete o conceito à cidadania civil e política; outra, social-democrata, ressalta os direitos econômicos, sociais e culturais; a terceira remete à noção republicana de pertencimento à comunidade nacional e à participação na esfera pública.

insuficiência tem sido apontada a partir de duas questões: os limites empíricos constatados nas experiências democráticas modernas e a reconfiguração do seu conteúdo em face das transformações sociais e políticas das últimas décadas.

HOPENHAY (2002) reivindica reformulações no conceito tradicional de cidadania tendo em vista as transformações econômicas, sociais e políticas da virada do século XX: a globalização, o impacto das novas tecnologias e a crise do Estado-Nação. A cidadania, em sua acepção clássica, estava ligada à centralidade que o trabalho tinha como vínculo social, a partir do qual eram delimitados os direitos e deveres das pessoas: ser cidadão era ser trabalhador e estar inscrito em uma comunidade nacional. Este marco da cidadania foi abalado com as transformações produtivas e o crescimento do desemprego em escala global. Segundo o autor, “as tradicionais esferas do trabalho e do assentamento (o modo produtivo e o *locus* habitacional) deixam de ser os âmbitos exclusivos e até privilegiados das demandas sociais e políticas”. Além da crise do trabalho, as transformações no Estado-Nação, em face dos processos de globalização, fazem com que as demandas se desloquem do *poder público-estatal* para novas esferas não-estatais, nas quais as pessoas devem gerir o acesso aos seus direitos.

Ao mesmo tempo, novos atores e novas estratégias de mobilização social trazem uma série de demandas que emergem de uma sociedade complexa e heterogênea, indicando um novo campo de articulação entre cidadania e identidades. Uma nova agenda passa a compor a lista dos *direitos e compromissos* da cidadania vinculados às dimensões simbólicas e materiais de grupos específicos por gênero, raça, credo religioso, gerações, etc. A esses elementos o autor acrescenta ainda as potencialidades e novas desigualdades colocadas pela consolidação da aldeia global, conectando em tempo real pessoas e organizações em todo o mundo e ao mesmo tempo marginalizando aqueles setores que não têm acesso às novas tecnologias de comunicação. Assim, a cidadania que dominou o pensamento social e a política no século XX dá lugar a uma “cidadania descentrada como duas caras da mesma moeda”: diversificação e fragmentação.

Também REGUILLO (2003) aponta uma série de limites ao exercício da cidadania juvenil, a qual tem sido concebida sob formas contraditórias e limitadas. Do ponto de vista formal é uma *cidadania restrita*, pois separa os jovens maiores dos menores, que são impedidos de exercerem direitos civis e políticos, mas contraditoriamente são imputáveis criminalmente. Na relação com o Estado a cidadania juvenil tende a ser vista como uma *concessão, tutela* ou como *força eleitoral*.

Na perspectiva das políticas sociais, essa *cidadania restrita* se explicita na implementação de políticas compensatórias, focalizadas nos jovens mais pobres, que “podem representar um problema de governabilidade” e “se abandona aqueles setores com menor capacidade organizativa e de apelo público”. (REGUILLO, 2003: 9). Do ponto de vista das políticas sociais então, os jovens têm sido divididos entre aqueles que serão integrados por meio das políticas “universais” de saúde, educação e formação profissional e os restantes, não-integrados, aos quais muitas vezes cabem programas guiados por uma concepção de *cidadania limitada* (ZALUAR, 1994).

Outro problema para o pleno exercício da cidadania juvenil refere-se ao fato de que na América Latina os direitos civis não se estenderam a todos os membros da nação. Muitos grupos ainda são vítimas da violência policial e não têm acesso à justiça em igualdade de condições. A essas limitações da cidadania juvenil, REGUILLO (2003) acrescenta novas e velhas desigualdades, como a *exclusão digital e educacional* e a as altas taxas de *migração* entre os jovens, que não são reconhecidos como cidadãos nos países de destino.

3.2.1 A dimensão cultural como marca da cidadania juvenil

Apesar dos limites apontados anteriormente, há a emergência de novas formas de participação política e de novos conteúdos da cidadania juvenil. REGUILLO (2003) fala da *cidadania cultural* como uma categoria síntese, capaz de articular as antigas dimensões – política, civil e social – à “consideração dos pertencimentos e inscrições de caráter cultural como componentes indissociáveis na definição da cidadania”. Essa nova idéia da cidadania juvenil parte do reconhecimento de que os canais tradicionais de participação política – partidos, sindicatos, parlamentos – já não atraem os jovens. Estes se mobilizam a partir de elementos da vida cotidiana que lhes tocam de perto e que nem sempre são reconhecidos pelas instituições tradicionais. Conforme diz REGUILLO (2003: 18):

A idéia força em jogo aqui é que com independência ou apesar da definição restrita de cidadania, os jovens se “sentem” cidadãos ao fazer coisas, ao decidir quais são as “causas” nas quais querem envolver-se, ao expressar-se com liberdade através de distintas linguagens, ao juntar-se com outros em uma lógica de redes e de fluxos mutantes mais que através de organizações; quando experimentam seu corpo como território autônomo. E, justamente estes são os aspectos mais perseguidos e reprimidos pela ordem social, já que são consideradas como práticas pré-políticas e matéria para a moralização.

Muitos programas públicos são calcados numa concepção de *cidadania tutelada*, que vê a juventude como carente, incapaz, em desenvolvimento, incompleta para o pleno exercício dos seus direitos. Trata-se, nesta perspectiva, de fornecer meios para que os jovens passem de uma situação a outra, “despertar o adulto em potencial” de cada um, “socializar”. No entanto, as instituições tradicionais têm cada vez menos poder sobre os processos de socialização das novas gerações, que se faz muito mais em meio a uma multiplicidade de referências e entre os próprios jovens. A importância da sociabilidade – estar e conviver com outros jovens – constitui a juventude em um ator que desafia as instituições sociais a estabelecerem canais de diálogo e participação. A família, a escola e as instituições em geral serão importantes para os jovens se forem capazes de criar relações horizontais com o mundo juvenil e de reconhecer suas práticas como expressão da sua subjetividade e da sua autonomia.

A incapacidade desse diálogo com os novos modos de ser jovem não se restringe àqueles “mais conservadores”. Mesmo os setores situados no espectro político “da esquerda” se prendem a uma concepção tradicional da cidadania, desenvolvendo práticas moralizadoras e repressoras em relação aos jovens. Conservadores, liberais, democratas e socialistas, a partir de perspectivas diferentes, mantêm em comum uma visão preconcebida e instrumental da juventude e suas práticas e pretendem-se espelhos nos quais os jovens devem se mirar para adquirir um *status* de cidadania plena.

O discurso tradicional da cidadania, calcado no indivíduo *urbano, heterossexual e adulto* não reconhece outras subjetividades emergentes. Segundo MOYA (2003: 5):

[...] o modelo clássico de cidadania se estabilizou a partir do reconhecimento de um tipo de subjetividade que resultava funcional às necessidades materiais e simbólicas da nova economia política, mas que postergava, tornava invisível ou francamente reprimia outras formas de subjetividade. De fato, a maioria das lutas cidadãs da segunda metade do século XX podem ser entendidas como um conjunto de esforços para ampliar aquela imagem estreita dos sujeitos de direito, incorporando cada vez novos modos de ser cidadão, emergindo tematizações tais como cidadania e gênero, cidadania rural, cidadania multicultural e, nas últimas décadas, uma demanda específica por desenvolver o conceito de uma cidadania juvenil.

A ampliação histórica do conceito de cidadania no sentido de incorporar e reconhecer novas dimensões que tornam visível a diversidade humana, no entanto, não se faz sem conflitos entre demandas da integração social e do reconhecimento da diversidade. O caráter universal da cidadania clássica tende a sufocar as questões

originadas de grupos específicos, uma vez que se guia pela lógica da assimilação. Por sua vez os discursos das diferenças tendem a debilitar “o vínculo que faz todas essas identidades tomar parte de um mesmo imaginário da cidadania”. Segundo MOYA (2003), no caso chileno, muitas experiências de reconhecimento da diversidade juvenil se atêm ao *caráter “meramente cultural”* de agrupamentos minoritários e postulam a cultura juvenil como uma “categoria paralela à integração, e inclusive por momentos como uma via compensatória da não integração material dos jovens”.

Parece ser nesta direção que DAYRELL (2002: 7) aponta, quando afirma:

[...] no Brasil, a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados a esses jovens. Não podemos cair numa postura ingênua de uma supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres. No contexto em que vivem, nenhuma instituição por si só, seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura, pouco pode fazer se não vier acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, como políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude.

Para MOYA (2003) essas questões colocam a necessidade de repensar o conceito de cidadania em direção a uma *cidadania híbrida (simbólica e material ao mesmo tempo)* que reconheça o *caráter ambivalente que têm a maioria das comunidades humanas*. É possível fazer o cruzamento entre políticas de integração da juventude e políticas que reconheçam a diversidade cultural e social dos jovens, suas expressões e práticas? Para esse autor, isso requer *experiências fronteiriças* nas quais os jovens sejam tratados em sua integralidade, promovendo “os processos de acumulação do capital econômico, social e simbólico nos jovens, de modo a fortalecer suas trajetórias biográficas com sentido e participação”. Não estaria aqui um grande desafio às políticas públicas?

3.3 Novas desigualdades: um dilema para a cidadania juvenil

Um dos grandes dilemas para o desenvolvimento pleno da cidadania juvenil nas sociedades latino-americanas é o despontar de novas formas de conflitos urbanos (PERALVA, 2000) que têm os jovens pobres como protagonistas e vítimas. As novas gerações cresceram em meio às mudanças sociais nos diversos países da região, que há

algumas décadas experimentam processos de redemocratização política e modernização econômica. Os jovens viram o Estado recuar de suas funções reguladoras ao mesmo tempo em que cresceram as incertezas, principalmente para os jovens pobres urbanos. Estes, a partir de suas condições de vida e de inserção social precária, são cada vez mais apontados como potenciais transgressores e público-alvo prioritário da ação repressora e assistencial do Estado.

3.3.1 Jovem pobre é violento...

A associação entre pobreza material e situações de violência juvenil atualmente goza de grande disseminação. Particularmente pela ação da mídia, difunde-se a idéia de que os jovens pobres tenderiam a procurar alternativas ilegais para superar a distância entre as promessas de consumo e as suas restrições econômicas. Tal explicação, mesmo que questionada a um bom tempo pelas pesquisas sociológicas, continuam vivas em novas roupagens.

HOPENHAY (2002) fala das *assimetrias no exercício dos direitos* que se exprimem na cisão entre *integração material* e *integração simbólica*. Isto se dá pelo fato de que as pessoas hoje têm mais recursos simbólicos e políticos – “a maior democracia política e extensão dos direitos civis, o maior acesso à mídia, a maior cobertura da educação formal e a dinâmica dos chamados novos movimentos sociais” – ao mesmo tempo em que os modelos de desenvolvimento implantados nos países da região restringem o “acesso de diversos grupos sociais a uma renda digna e ao consumo de bens e serviços cada vez mais diversificados”. A distância entre a modernização política e social das sociedades latino-americanas e os modelos de desenvolvimento que limitam o acesso a conquistas econômicas e sociais para a maioria das pessoas, produzem o que este autor chama de *cidadania vulnerabilizada* na América Latina.

Para o autor, os jovens populares urbanos são o melhor exemplo disto, pois vivem de maneira forte a discrepância entre os pólos material e simbólico – uma desigualdade distinta das “*pobrezas clássicas*”. Estaria aí a raiz do envolvimento dos jovens com o crescimento da violência urbana nas últimas décadas: a *anomia*,⁷ fruto

⁷ Assim se expressa o autor: “Vulnerabilidade que tem a ver com o que a Sociologia clássica vinculava ao conceito de anomia: descompensação entre as capacidades e as oportunidades, entre aspirações e conquistas, entre altos ritmos de transformação social e canais pouco claros de promoção e mobilidade social.” (HOPENHAY, 2002: 16).

das diferenças entre as promessas de integração e as oportunidades efetivas de mobilidade social.

3.3.2 Jovem pobre é violento?

A vinculação entre juventude, pobreza material e integração simbólica mereceria um melhor aprofundamento. As causas do envolvimento dos jovens em situações de violência têm motivações diversas que a simples comparação entre privação material e integração simbólica não é suficiente para explicar.⁸ Esse tipo de análise, apesar de sua impecável lógica explicativa do ponto de vista macro-social, não se sustenta quando confrontado com o cotidiano juvenil.

Segundo PERALVA (2000), o envolvimento dos jovens pobres urbanos com situações de violência e criminalidade não pode ser separado das mudanças sociais vividas na sociedade brasileira das últimas décadas: “a menor importância relativa do trabalho na estruturação da experiência coletiva, o maior peso relativo da educação como apoio das escolhas individuais, bem como a maior participação no consumo de massa”. Tais transformações fortaleceram um *sentimento de igualdade* entre as novas gerações ao mesmo tempo em que geraram uma *nova conflitualidade urbana*.

Os conflitos manifestam-se de maneira mais exacerbada nas periferias urbanas, onde há uma grande ausência de formas de controle e regulação das disputas interindividuais ou entre grupos (turmas, gangues, facções do tráfico de drogas, etc.). Mas também se manifesta em outros espaços e classes sociais. Exemplo disto pode ser vista na invasão, por jovens pobres, de áreas antes freqüentadas apenas por jovens das classes média e alta – shoppings, bares, bairros ricos – onde emergem conflitos em torno do uso do espaço público como territórios.

No entanto, não se pode estabelecer uma relação linear entre “essa nova conflitualidade latente e o engajamento na experiência do crime”. Para além da idéia de *anomia*, seria preciso investigar “as condições concretas em que tal engajamento se

⁸ Tem sido recorrente na sociologia a vinculação entre violência juvenil e pobreza material, apesar de todo o esforço dos sociólogos em problematizar tal relação. Segundo PERALVA (2000), uma das matrizes mais fortes da explicação para o fenômeno da violência juvenil é a revolta dos pobres diante das desigualdades sociais, embora se reconheçam outros fatores como a continuidade do autoritarismo na sociedade brasileira, o lugar secundário dos direitos civis no imaginário social e político, a impunidade e as diferenças de tratamento em termos de justiça para pobres e ricos. Recentemente essa explicação vem sendo acrescida da idéia de que o processo de modernização social da sociedade brasileira gerou um tipo de individualismo selvagem: “a impossibilidade para os pobres de ter acesso a bens que representam valores positivos da cultura de massa estaria na base de um agravamento da tensão e do ódio social”.

efetua”. Tal envolvimento é sempre *uma escolha* face ao conjunto de possibilidades, no qual um grande peso está reservado ao *medo e ao sentimento de risco*. Assim, a ênfase da sua análise está nas *mudanças sociais*. As novas relações econômicas, o desemprego, o consumo de massas de bens e imagens (ter, parecer ter e aparecer) aumentam nas pessoas novos temores, impulsos e desejos de integração. “A mudança desfaz vínculos, ao mesmo tempo que cria outros. No intervalo, a violência tem chances de aparecer”, diz a autora. (PERALVA, 2000: 84).

Na sociedade salarial do pós-guerra, não apenas nas sociedades em que se consolidaram modelos de *welfare-state*, mas também no bojo do nacional-desenvolvimentismo latino-americano, o futuro – estudar, conseguir uma inserção profissional, ter acesso à casa própria, ter acesso à seguridade social – era mais previsível. Havia um sentimento de confiança nas possibilidades de mobilidade social, como também havia uma crença de que as instituições funcionavam relativamente bem. As transformações sociais e econômicas das últimas décadas lançaram as pessoas em formas de vida mais liberais, onde a autonomia e a individualidade contam mais. No entanto, também transferiram as responsabilidades pela sua auto-realização. Não “ser bem sucedido” é visto como um fracasso individual, uma incompetência. A ampliação do risco e das incertezas é a contraface de uma maior liberdade na construção de si.⁹

A violência não é produzida apenas pelos jovens pobres “anômicos”. Ela é produzida nos *intervalos* de uma sociedade que experimentou o fluxo intenso, veloz e volátil das mudanças sociais ao mesmo tempo em que não criou mecanismos de regulação democrática dos conflitos sociais. Não podemos esquecer que, se algumas vezes os jovens são protagonistas da violência, são também vítimas de adultos perfeitamente integrados.¹⁰ Os policiais que agridem e extorquem, os empresários que exploram sexualmente adolescentes, os pais que violentam filhos, os professores que humilham os alunos. Violências intervalares, que nascem nas brechas de uma sociedade

⁹ Risco e auto-realização são traços da modernidade: “Embora o risco seja inerente à condição humana, os sociólogos acreditam que a vivência do risco muda de natureza com a modernidade, porque esta se acompanha de um crescimento da parcela de auto-realização que define a experiência individual, enquanto a parte do que herdamos, do que nos é legado pela coletividade, diminui proporcionalmente. Risco e auto-realização individual tornam-se de algum modo sinônimos, a partir do momento em que a auto-realização pressupõe que o indivíduo se projete no futuro, sem que os resultados dessa projeção jamais sejam totalmente conhecidos.” (PERALVA, 2000: 121)

¹⁰ Segundo os dados de várias pesquisas, a taxa de mortalidade entre os jovens brasileiros cresceu nos últimos anos, geralmente por causas externas como acidentes de trânsito e homicídios. Os estudos mostram que os jovens – sobretudo negros, entre 15 e 17 anos, do sexo masculino – são as maiores vítimas de assassinatos e que “não são nem mais, nem menos violentos que o conjunto da população”. (ADORNO, 2000).

cada vez mais liberal nos seus costumes e valores, que almeja à juventude como um ideal de vida e ao mesmo tempo cria novos discursos e formas de segregação entre as gerações.

É a partir dessa perspectiva que PERALVA (2000: 126) irá compreender a emergência da violência entre os jovens pobres:

Os riscos ligados à violência repartem-se de forma desigual e os diferentes estratos da população não dispõem de recursos equivalentes para enfrentá-los. Mas a experiência da violência, enquanto tal, se generalizou de forma ampla. Isso fez com que se desenvolvesse no seio da juventude, e mais particularmente da juventude pobre (posto que para ela a cota de riscos associados à violência é mais elevada), o sentimento de que as condutas de risco talvez constituíssem, elas próprias, uma modalidade eficaz de resposta ao risco. Tratar-se-ia de antecipar o risco, de se apropriar dele, para melhor subjugar-lo.

O envolvimento dos jovens com a violência surge como uma forma de administrar riscos, numa sociedade em que não se pode esperar do Estado a regulação dos conflitos sociais. Uma escolha face ao sentimento de medo e insegurança e da convicção de que uma resposta cabível aos riscos depende de si próprio. É na “ausência de mecanismos de regulação da violência, seja aquela ligada à desorganização social nas periferias pobres, que engendraram uma sociabilidade conflitiva”, ou aquela ligada ao crime organizado, que a autora vê a origem da violência juvenil nas grandes cidades brasileiras.

A imagem da violência juvenil associada ao desejo de acesso ao consumo por estratégias ilegais não se confirma empiricamente. Segundo uma pesquisa com jovens do Rio de Janeiro na década de 90, “a malandragem como via de realização” era percebida “como eficaz apenas por 8,5% nos estratos mais altos e 5,1% nos estratos mais baixos”. (MINAYO et al., 1999: 218). Nesse marco teórico, não cabe uma associação linear entre pobreza juvenil e violência. Caso contrário, tendo em vista o crescimento da distância entre integração simbólica e material, tenderíamos a índices maiores de violência entre os jovens do que temos verificado.

3.3.3 Jovens excluídos... Excluídos?

Para MARTINS (1997), as desigualdades sociais no capitalismo contemporâneo são falsamente interpretadas, situadas no marco do dualismo *exclusão/inclusão*. Tal dualidade impede perceber que o capitalismo contemporâneo

produz novas formas de pobreza – uma nova desigualdade – marcada tanto pela exclusão quanto por uma inclusão anômala e precária dos pobres. Segundo o autor, “a velha pobreza oferecia aos pobres a perspectiva de ascensão social, com base em pequenas economias feitas à custa de duras privações ou por meio da escolarização e do estudo dos filhos e netos”. Essa velha pobreza carregava um alto valor moral, uma vez que pelo trabalho as pessoas podiam ascender socialmente. O estreitamento das possibilidades de mobilidade social por meio do trabalho e da escolarização indica aos jovens uma nova realidade: “a *nova pobreza* (...) cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável”. Para os jovens o destino de uma inclusão precária corrói o valor positivo que o trabalho e a pobreza tinham para as gerações passadas: “o discurso do caráter redentor da pobreza digna já não comove nem convence”.

Essa nova pobreza traz um novo elemento, que é o *sentimento de igualdade* que permeia o imaginário social dos “excluídos”. Tal imaginário unifica pobres e ricos por meio do consumo e do mercado. Segundo MARTINS (1997: 21):

Convém ter presente que a exclusão não se explica apenas pelo fenômeno em si, mas também, e sobretudo, pela interpretação que dele faz a vítima. (...) O favelado, que mora no barraco apertado da favela imunda, com o simples apertar de um botão da televisão, pode mergulhar no colorido mundo de fantasia e luxo das grandes ficções inventadas pela comunicação de massa; exatamente como faz, pelo mesmo meio e, provavelmente, no mesmo horário e canal, o milionário que vive nos bairros ricos das grandes cidades. A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. No entanto, a nova desigualdade se caracteriza basicamente por criar uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição. Mas as oportunidades são completamente desiguais. A nova desigualdade resulta do encerramento de uma longa era de possibilidades de ascensão social, que foi característica do capitalismo há poucos anos. Apesar disso, o imaginário que cimenta essa ruptura é um imaginário único, mercantilizado, enganador e manipulável.

A nova desigualdade então, desloca-se do plano restrito da pobreza material, para a confrontação entre as promessas de inclusão nos benefícios do capitalismo e as reais possibilidades de que isso aconteça. Esta é a principal marca da sociedade atual: “a incerteza e o medo (...) de se tornar ninguém e coisa alguma, de ser descartado e banalizado”. Para esta realidade não bastam as políticas compensatórias e de redistribuição de renda, mas trata-se “da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir,

mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica”. MARTINS (2002: 20).

* * *

Essas questões são cruciais para o debate atual em torno das políticas públicas de inclusão social dos jovens pobres. Muitas ações, geralmente de caráter emergencial, são meras políticas de transferência de renda e ocupação do tempo livre por meio do lazer e do esporte, de atividades culturais ou de capacitação profissional. Reafirmam assim as estruturas de dominação e dos pobres em seu lugar e papel: devem ficar no território que lhes é reservado (as suas comunidades), participando de projetos (“os jovens de projetos”) e vivendo da assistência pública ou filantrópica (bolsas e serviços). Uma proposta alternativa de políticas públicas teria que mexer nestas estruturas, começando pelos recursos investidos, mas ampliando os objetivos para além da *inclusão precária*.

O potencial de experiências e de escolhas da nova condição juvenil nem sempre encontra canais disponíveis de expressão, gerando assim um espaço de novos conflitos entre o mundo adulto (controlador, racional, calculista) e o mundo juvenil (experimentador, liberado, imediatista). Seja de forma violenta ou apaticamente, os jovens manifestam suas discordâncias com o mundo adulto e suas instituições tradicionais.

As políticas de integração da juventude tentam atuar no âmago dos conflitos, controlando-os para que não ponham em questão a reprodução das futuras gerações e da sociedade. Por meio de políticas que partem do centro e de cima, procuram induzir os jovens à participação, formar o “cidadão” seja qual for seu novo nome: “protagonista”, “voluntário”, “transformador”. Passar os jovens de “protagonistas da violência” a promotores da paz social, esse é o lema de muitas campanhas e programas, que não oferecem, contudo, a ampliação das possibilidades de sua realização autônoma. Os jovens são chamados à ação que deve se dar nos quadros dos partidos, dos organismos governamentais e das instituições controladas por adultos. Os jovens pobres devem ter acesso à cidadania, mas uma *cidadania restrita e tutelada*.

3.4 Políticas de juventude frente à nova condição juvenil

Considero importante, em vista do exposto, repensar os vínculos entre políticas públicas, novas desigualdades e condição juvenil. As políticas de juventude tendem a abordar os jovens a partir de uma visão estigmatizada, como protagonistas da violência urbana e vítimas principais dos problemas sociais. São, assim, um problema para a reprodução social, tendo em vista que a sua transição para a vida adulta não se dá mais sob o controle das instituições tradicionais. Nesse sentido elaboram-se programas assistenciais e de controle da violência, da gravidez “precoce”, da ociosidade, etc.

Para ABAD (2001), tem sido uma marca nas políticas públicas a confusão entre o modo como os jovens estão inseridos nas estruturas sociais e econômicas determinadas (a *situação* dos jovens) e o que representa a experiência juvenil em dado contexto histórico e social (a *condição* juvenil). Segundo o autor, embora seja um avanço o reconhecimento da juventude como categoria social – “uma condição juvenil diferenciada como fato sociológico” – as políticas públicas concentram-se na sua *situação desfavorável* procurando melhorar as condições de sua transição à vida adulta. Assim, as políticas de juventude têm se caracterizado por um *marcado traço integracionista*¹¹ que não leva em conta a experiência da condição juvenil para as gerações atuais. Tais políticas tendem a planejar sua intervenção a partir do que falta aos jovens, suas carências em relação a determinados modelos de vida calcados nos valores do mundo adultos, em detrimento de uma ênfase na atuação no presente e na afirmação dos jovens como sujeitos sociais.¹² Segundo o autor:

De pronto, e sem menosprezar a importância de que as políticas de juventude contribuam efetivamente a que os e as jovens tenham trajetórias menos complicadas à vida adulta, resulta contraditório que este tipo de políticas suponha que os problemas de inserção estão nos e nas jovens, como se a sociedade em seu conjunto estivesse esperando-lhes com as portas abertas e validando de fato uma visão adultocêntrica que posiciona o *status* adulto como o único lugar para a plena incorporação social. (ABAD, 2001: 239).

¹¹ Segundo o autor, “historicamente a evolução das políticas de juventude na América Latina tem estado determinada pelos problemas de exclusão dos e das jovens da sociedade e de como facilitar-lhes sua transição e integração ao mundo adulto”. (ABAD, 2001: 233). São políticas de traço *integracionista – políticas de incorporação* – geralmente assimiladas a políticas de educação e emprego, às quais irá contrapor um modelo de *políticas afirmativas* (ABAD, 2001) ou de *auto-valorização* (ABAD, 2003).

¹² Para DAYRELL (2001), conceber os jovens como sujeitos sociais significa olhá-los a partir de sua inserção no mundo como sujeitos históricos (em relação com as estruturas sociais mais amplas), como sujeitos sociais (imersos em relações sociais) e como sujeitos individuais ativos (portadores de uma história individual, de projetos e escolhas).

A juventude, como uma categoria social específica, apresenta demandas geradas da vivência da sua condição, que espera satisfazer agora, no momento presente, colocando em questão *a idéia de transição e suas instituições*.

ABAD (2003) irá propor uma nova direção para as políticas de juventude para além das tradicionais *políticas de integração* e que tenha como eixo articulador a *cidadanização dos jovens*. O autor chama de *políticas de autovalorização* as ações que visem a afirmação da condição juvenil. Os jovens são reconhecidos como sujeitos e atores políticos capazes de intervir em sua situação social e histórica, de se posicionar criticamente diante do consumo e do mundo de uma maneira geral.

A proposta elaborada por ABAD (2003) parte da crítica política das políticas de juventude como têm sido desenhadas: ações que se impõem de cima para baixo e que não têm impacto efetivo sobre as desigualdades sociais. Estas políticas, estruturadas a partir de pressupostos técnicos, não conseguem atingir aos jovens porque simplesmente não estão sintonizadas com a nova condição juvenil. Não são atraentes para a maioria.

Para o autor, proceder a crítica das políticas de juventude significa reconhecer que estas iniciativas apenas reproduzem as relações de poder que excluem os jovens do acesso aos bens econômicos, culturais e políticos da sociedade. “A realidade aceita pouquíssimos graus de manobra pela via técnica”, lembra ABAD (2003), por isso as ações devem enfrentar “os problemas políticos e distributivos de nossas sociedades”, lutando pelo “aumento, diversificação, universalização e controle do Gasto Público Social, até tornar impossível o domínio do capital sobre as condições de sua reprodução”.

Uma proposta de políticas de juventude assim pensada requer a vinculação das lutas juvenis com os interesses de outras coletividades. Nesta proposta, os jovens são atores centrais participando com autonomia da elaboração, gestão e controle direto dos recursos. As ações de integração são complementadas com iniciativas de afirmação da condição juvenil, dos seus valores e das suas demandas. O quadro 1 apresenta uma síntese comparativa entre as duas posições.

QUADRO 1
Síntese comparativa entre políticas de integração e políticas de autovalorização

	POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO	POLÍTICAS DE AUTOVALORIZAÇÃO
Enfoque	Os jovens	As relações entre gerações
Problema político	Exclusão dos jovens no mundo adulto	A desigualdade nas relações sociais adulto-jovem
Meta	Integração dos jovens na sociedade	Autonomia e autodeterminação dos jovens
Orientação política	Reprodução da sociedade	Mudança social e política
Concepção de juventude	Ator estratégico do desenvolvimento	Sujeito de direitos
Ênfase prioritária	Competitividade/modernização	Auto-estima/capacitação
Concepção de desenvolvimento	Produção de capital humano e capital social	Geração de capacidade humana
Principais beneficiários	Jovens pobres, mas integrados	Jovens com dificuldades de integração
Estratégias de intervenção	Coletiva-Institucional	Individual-Social
Horizonte de ação	No futuro: a transição	No presente: a atuação
Valor ético	A experiência (como acumulação) do adulto	A experimentação (como vivência) da cidadania

In: ABAD (2003: 31).

A rigor não poderíamos falar em cidadania juvenil, uma vez que os direitos (sociais, econômicos, civis, políticos e culturais) devem ser garantidos às pessoas de todas as idades. No entanto, parece claro que o acesso ao estatuto de cidadão depende cada vez mais do reconhecimento das diferenças de gênero, raça, classe social e idade. Portanto por cidadania juvenil podemos compreender o reconhecimento de necessidades e demandas específicas vinculadas à sua condição etária, que se desdobram em inscrições diferenciadas na estrutura econômica e social. O exercício pleno da cidadania juvenil depende do reconhecimento de uma *nova condição juvenil*, que coloca os jovens no centro dos conflitos sociais e que exige o estabelecimento de relações políticas nas quais eles sejam tratados como sujeitos, em igualdade de condições em relação aos adultos, com direito ao exercício da sua autonomia e da participação democrática.

O percurso feito até aqui procurou reunir elementos que possam ser úteis a minha investigação. A análise do desenvolvimento histórico das políticas públicas para jovens na América Latina e de algumas iniciativas desenvolvidas no Brasil, os dilemas e as contradições apontados pelos vários autores pretenderam lançar luzes sobre o meu objeto de pesquisa. Qual concepção da juventude e dos seus problemas norteia o SCV? O programa SCV foi eficaz como mecanismo de inclusão social dos jovens pobres? Como lida com as experiências de trabalho e escolarização dos jovens? Ele tem sido um instrumento útil para a ampliação do universo sociocultural dos jovens? Estas são

algumas questões, em meio a outras que serão levantadas no correr dos próximos capítulos e que deverão conduzir a análise do Programa SCV.

CAPÍTULO 4 – AS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E DE ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS

A análise das experiências de trabalho e de escolarização dos jovens pesquisados traz de imediato à vista a desigualdade que estes vivem em relação àqueles oriundos de outras camadas sociais. Os jovens das camadas populares enfrentam grandes dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho. Com relação às suas trajetórias escolares, estas muitas vezes são marcadas por reprovações, desistências, rupturas e retomadas.

Os depoimentos colhidos sobre as suas trajetórias no trabalho e na escola revelam que esses jovens não deixam de viver a sua condição juvenil por serem pobres. Por diferentes caminhos eles irão construir suas experiências nestes espaços, vivendo a tensão entre uma ampliação do tempo livre nos limites das suas condições de vida e o desejo de viver plenamente esse momento. Qual o significado que os jovens atribuem a estas experiências? O que significa viver a juventude com tudo o que abarca de construção da autonomia e da identidade, da participação em coletivos juvenis, de experimentação de possibilidades e de elaboração de projetos futuros no contexto de incertezas e desigualdades?

Faço a opção de analisar “as desigualdades como conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais”. (DUBET, 2001: 5). No caso, experiências de jovens que cresceram em meio às contradições entre promessas de mobilidade social pela educação e pelo trabalho e a realidade social de seus amigos, vizinhos e familiares. Um olhar sobre tais experiências pretende trazer à tona elementos que condicionam a efetividade ou não das ações voltadas para a inclusão social do público atendido no SCV. Acredito que muitas questões surgidas durante o desenvolvimento do programa poderão ser compreendidas mais amplamente tendo como contraponto tais experiências. Como as políticas de emprego para jovens e adolescentes têm dialogado com estes significados?

* * *

Nesta introdução, considero ainda necessário explicitar o olhar que procurarei desenvolver sobre essas duas dimensões: o trabalho e a escolarização dos

jovens. Geralmente, quando se fala dos jovens pobres e de seus processos de socialização, tendemos a ressaltar os aspectos negativos: aquilo que lhes “falta” face aos jovens das camadas altas e médias. As análises geralmente partem das instituições de socialização, seus objetivos e valores, para categorizar os jovens entre os plenamente socializados – os “integrados” – e os não-socializados ou socializados apenas parcialmente – os “excluídos”.

Ao taxarmos os jovens das camadas populares como “carentes” ou “excluídos”, tendemos a perder a sua dimensão de sujeitos concretos. Para DAYRELL (2001), esses jovens devem ser vistos como sujeitos sociais, inseridos em uma estrutura social mais ampla, em uma determinada conjuntura histórica e em certas relações sociais a partir de seus grupos de origem. No entanto, como sujeitos sociais são ativos, portadores de projetos e valores e constroem suas trajetórias em meio às escolhas possíveis, preservando também uma individualidade. Segundo esse autor, a redução dos jovens a *violentos*, *marginais* ou *carentes* é fruto de uma perspectiva clássica da socialização que tende a vê-los como meros reflexos do contexto social em que vivem. Assim esse autor resume tal posição:

Essa compreensão é reforçada por uma postura teórica existente em vários estudos, que supõe a sociedade com seus valores, normas, projetos de sociedade e de ser humano articulados e harmônicos, bem como as agências responsáveis por sua difusão. Mas “infelizmente”, as condições de vida “interrompem” ou “desviam” esses jovens desse processo “pacífico” e normal. Daí, é muito fácil concluir que os jovens pobres são desviantes, sem valores e cultura – e, por que não? – pré-humanos. Mas o que as trajetórias desses jovens mostram é que, nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processo riquíssimos de socialização, mesmo que não os tradicionais, elaboram valores, representações, identidades, constituem-se como sujeitos, tão humanos quanto outros jovens “bem socializados” com trajetórias de vida mais “normais”. (p. 201)

Os processos de socialização dos jovens, nas sociedades contemporâneas, não ocorrem da mesma forma como acontecia para as gerações passadas. Sua socialização já não obedece aos mecanismos tradicionais de preparação para a vida adulta, pela assimilação de normas sociais transmitidas pela família – socialização primária – e reproduzidas pela escola e pelo trabalho – socialização secundária. A socialização da juventude contemporânea parece corresponder a uma atitude de distanciamento dos valores e normas tradicionais, aceitas apenas quando se justificam para os jovens e seus pares. A socialização dos jovens contemporâneos se dá cada vez mais pelo convívio com outros jovens que põem em julgamento e subvertem as regras, rotinas e valores das instituições tradicionais como a família, a escola e o trabalho.

Esse peso da sociabilidade é um marca da juventude contemporânea. Diferentemente dos processos de socialização, “na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação” e nela “os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços” que se justificam por si mesmos. (DAYRELL, 2001). Para os jovens “trocar idéias”, “zoar”, fazer amizades é tão importante quanto freqüentar a escola e trabalhar. Eles querem estudar e trabalhar, mas não desejam uma escola e um trabalho que os impeçam de ser jovens. Nos seus depoimentos, muitos manifestam que não estão dispostos a sacrificar a juventude em nome de um futuro incerto e desumano. As suas experiências de sociabilidade não constituíram um objeto de análise prioritário nesta pesquisa, mas deverão ser valorizadas na medida em que emergir nas falas dos jovens.

4.1 Trabalho e não-trabalho juvenil: experiências multifacetadas

Ao discutir a questão do desemprego, SANCHIS (1997: 47) contrapõe ao modelo clássico de desemprego keynesiano a heterogeneidade das situações de trabalho e não-trabalho atuais. Para ser considerada desempregada é necessário que uma pessoa *procure ativamente trabalho e que, uma vez encontrado, esteja disponível para ocupá-lo de imediato*. Nessa atitude keynesiana diante do mercado de trabalho, não há lugar para meios termos: as pessoas *ou estão trabalhando ou estão desempregadas, sem nunca abandonar o mercado de trabalho*. Tal atitude supõe um tipo específico de trabalhador: chefe de família, maduro e sempre apto ao trabalho. No entanto, ao se considerar *as circunstâncias econômicas atuais*, pode-se perceber o aparecimento de uma série de *situações intermediárias* entre as clássicas figuras do emprego, do desemprego e da inatividade.¹ As formas que muitos jovens encontram de se “ajeitarem” no mercado de trabalho, as *atitudes instáveis* manifestadas por estes, não podem ser compreendidas no paradigma acima. Segundo o autor:

[...] entre o emprego e o desemprego encontram-se os trabalhadores de tempo parcial por motivos alheios a sua vontade; entre o emprego e a inatividade, encontra-se quem trabalha voluntariamente em tempo parcial; entre o desemprego e a inatividade, encontram-se os trabalhadores desanimados, os

¹ SANCHIS (1997: 42-59) nos lembra que estas categorias são imprecisas. Classicamente se compreende por pessoas empregadas aquelas que *tenham ultrapassado certa idade específica (...)* e que *estejam trabalhando* ou que *tenham um emprego* mas não estejam trabalhando por algum motivo próprio (enfermidade, licença, férias, etc.). Por desempregado se compreende aquele que procura ativamente emprego e esteja disposto a ocupá-lo a qualquer momento e em quaisquer condições. Os inativos ficam compreendidos entre aqueles que não têm idade para o trabalho (crianças) e aqueles que não estão trabalhando, nem procurando emprego (idosos e donas de casa).

aposentados prematuramente e os estacionados em distintos cursos de reciclagem e formação; na encruzilhada das três categorias encontram-se, finalmente, os trabalhadores clandestinos ou informais. (SANCHIS, 1997: 55)

Tal heterogeneidade se produz a partir da atual reestruturação do mercado de trabalho organizado em torno de uma grande variedade de situações. Segundo a descrição que faz HARVEY (1993) desse *mercado de trabalho em condições de acumulação flexível*, no centro (*mercado de trabalho primário*) há o grupo de trabalhadores em tempo integral, contando com benefícios sociais, segurança e boas condições de carreira. Nesse grupo a flexibilidade é funcional. Na periferia (*mercado de trabalho secundário*) há um *primeiro grupo periférico*, trabalhando em tempo integral e condições de alta rotatividade. No *segundo grupo periférico* estariam aqueles trabalhadores submetidos a uma flexibilidade ainda maior: trabalhadores em tempo parcial, temporários, subcontratados e treinandos com subsídios públicos. Para esses trabalhadores dos dois grupos periféricos, a segurança e as perspectivas de carreira são baixas.

Imediatamente após o término do programa, quando entrevistei os jovens pela primeira vez, apenas dois deles tinham conquistado uma ocupação com registro em carteira e em tempo integral. Um deles trabalhou desde os treze anos de idades em empregos informais, hora em tempo integral, hora em tempo parcial. Depois de cinco anos conciliando tempo de emprego e desemprego, conseguiu finalmente um trabalho “fichado”.² O segundo sempre fez alguns “bicos” em uma serralaria próxima a sua casa quando o volume de serviço aumentava. Nesse meio tempo estudou durante dois anos em sistema de internato em uma instituição de formação profissional para menores carentes. Após a conclusão do curso no SCV, conseguiu finalmente uma vaga em uma pequena empresa metalúrgica.

Dez meses após esta primeira entrevista, voltei a campo movido pela curiosidade de saber acerca da trajetória dos treinandos nesse período. Consegui entrar em contato com 27 jovens, entre os quais, 10 informantes da primeira bateria de entrevistas. A situação desses jovens estava assim: 11 (41 %) não estavam trabalhando, nem estudando; 6 (22 %) estudavam e trabalhavam; 6 (22%) apenas trabalhavam e 4 (15%) apenas estudavam.

² O termo “fichado” refere-se ao vínculo de trabalho formalmente registrado em Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS e aparece freqüentemente nos depoimentos.

Essas categorias, embora indiquem uma determinada situação social dos jovens, são percebidas e vividas de diferentes modos por eles. Entre os que não estudavam, nem trabalhavam, alguns se dedicavam a fazer cursos e a se preparar para o vestibular. Outros viviam essa situação como um tempo vazio e de grande sofrimento. Entre aqueles que trabalhavam havia discrepâncias entre empregos formais, precários e pequenos “bicos”. Essa heterogeneidade nos leva a concentrar nos sujeitos e na articulação que fazem entre trabalho, escola e condição juvenil. Um olhar a partir apenas das instituições de socialização e da estrutura do mercado de trabalho não permite vislumbrar as várias estratégias que os jovens constroem para driblar os limites impostos pela sua realidade social.

A partir de seus valores e expectativas, esses jovens irão construir diferentes sentidos para o trabalho e para a escolarização. Os depoimentos sobre as suas experiências de trabalho e de busca de emprego revelam diferentes trajetórias. Por exemplo, mulheres que nunca trabalharam ou tiveram apenas uma experiência informal de trabalho doméstico em tempo parcial, dispostas a trabalhar em “qualquer coisa que aparecer”, desde que não fosse o tradicional emprego doméstico oferecido. Enquanto não aparecia algo que “valesse a pena”, permaneciam estudando. São desempregadas ou inativas? Outra jovem, recém-casada, morava em uma pequena construção de quarto e sala nos fundos da casa dos sogros. Com experiências passadas de emprego informal em lojas em uma cidade do interior, se dispunha a trabalhar em qualquer emprego sem, no entanto, procurar uma colocação com tanto afinho. Está entre o desemprego ou o desânimo? Um jovem buscava emprego desesperadamente. Fazia “bicos” de ajudantes de pedreiro, vendia cosméticos da Natura, enquanto idealizava um emprego em uma boa empresa. Outro jovem fazia “bicos” como auxiliar de marceneiro, mas se classificava como desempregado. Esses jovens são desempregados ou podemos dizer que possuem uma ocupação? Ainda, outro jovem trabalhava temporariamente para uma firma de instalação de painéis luminosos com sede em São Paulo. De tempos em tempos trabalha entre uma semana a quinze dias, sem contrato de trabalho. Podemos dizer que tem um emprego ou está desempregado?

Assim, as *situações intermediárias* de que fala SANCHIS (1997) são uma realidade vivida desde muito cedo por esses jovens. O que significa viver este tipo de experiência de socialização na instabilidade? Para a vida escolar isso teria alguma conseqüência? Como se articulam aqui as *situações juvenis* e a *condição juvenil*? (ABAD, 2001).

Durante o período de ampliação da educação em massa nas sociedades modernas, a instituição escolar trazia a promessa de integração social das novas gerações. Principalmente para os jovens da classe média, ela representava um refúgio, um lugar seguro de preparação e vivência da inatividade. Para os jovens das camadas populares, a escola significava um sonho de mobilidade social respaldado pelo crescimento dos empregos no setor industrial. Hoje, há um estreitamento do mercado de trabalho em geral e uma ampliação das incertezas quanto ao futuro. Para os jovens das camadas populares que vivem mais drasticamente essa realidade, o que tem significado a experiência escolar? Pode-se se dizer que ela traz promessas de um futuro diferente? Como a escola lida com esse novo perfil de aluno?

4.1.1 A (não) inserção dos jovens e familiares no trabalho: alguns dados

O perfil dos jovens participantes das duas turmas pesquisadas apresenta um quadro de inserção precoce no trabalho. Geralmente tiveram suas primeiras ocupações por volta dos 14 anos, alguns com idade ainda abaixo dessa. Se considerarmos o total dos jovens das duas turmas que já tiveram alguma experiência de trabalho,³ cerca de 28% declararam ter tido a primeira ocupação com menos de 14 anos. Outros 30% iniciaram a vida ativa entre 14 e 15 anos.⁴ Há uma grande discrepância entre homens e mulheres, tendo em vista que 84% dos jovens já tiveram alguma experiência ocupacional, enquanto que, para as jovens, esse índice é de apenas 33%. Os jovens, movidos pelo desejo de autonomia e de consumo juvenil, entram na adolescência vivendo as primeiras experiências de trabalho. Muitas vezes a própria família incentiva e valoriza o trabalho dos adolescentes como uma necessidade material, um valor moral ou um instrumento de proteção social. (SARTI, 1996). Por sua vez, as jovens passam

³ Considero aqui como experiência de trabalho o exercício de qualquer atividade que tenha sido exercida pelo jovem durante um certo tempo e que suponha a prestação de um serviço remunerado (em dinheiro ou espécie) a outro durante uma certa vigência de tempo.

⁴ Os dados referentes à idade aproximada com que começou a trabalhar e o tempo médio de cada ocupação devem ser relativizados devido à dificuldade que grande parte dos entrevistados demonstraram para responder às questões relativas a esse ponto (o contexto no qual se deu, a data da primeira experiência, a duração de cada ocupação, etc.). No entanto, isso não invalida a constatação da inserção precoce e precária no trabalho. Muito pelo contrário, revela que a realidade do trabalho é uma experiência tanto comum no meio em que vivem, quanto fragmentada.

boa parte da infância e da juventude no trabalho do lar, uma dimensão ainda oculta que as categorias de “inatividade”⁵ e “trabalho produtivo” não explicitam.

Dados como o tipo e o tempo médio de cada ocupação, além do tipo de vínculo empregatício, revelam uma grande precariedade para a primeira inserção ocupacional dos jovens. Das experiências relatadas, 92,5% foram sem registro em carteira de trabalho. O tempo de ocupação variou bastante, sendo que predominou o tempo médio de 1 a 6 meses (48,75%). Apesar disso, cerca de 22% de jovens revelaram ter trabalhado mais de 24 meses na mesma ocupação.⁶ Do ponto de vista dos rendimentos do trabalho, a grande maioria não passou de um salário mínimo. Devido à natureza dos trabalhos que executam (temporários, em tempo parcial, diaristas) há uma grande oscilação entre o desemprego e o trabalho, o que se reflete nos seus rendimentos.

Se considerarmos o tipo de empresa, a grande maioria prestou serviços para autônomos como auxiliares (pedreiros, mecânicos, serralheiros, eletricitas, etc.) e em pequenos comércios (bares, farmácias, locadoras, padarias). Com menor frequência, aparecem ainda pequenas indústrias familiares (olarias, cerâmicas, etc.), agricultura urbana, residências, chácaras e sítios, instituições educacionais, empreiteiras, propriedade rural, hípica. As vagas ocupadas pelos jovens referem-se, por ordem de incidência, a atividades realizadas como serventes de pedreiros, pintores ou eletricitas, auxiliares em pequenos comércios (padarias, sacolões, bares, etc.), auxiliares em pequenas empresas familiares, empregadas domésticas e babás, auxiliares em hortas urbanas, balconistas/vendedores, ajudantes de transportadora, biscateiros, camelôs, auxiliares de padeiro, tratador de cavalos, silkeiro, instrutor de hipismo, entregador de jornais, auxiliar em empreiteira de telefonia, porteiro, trabalhador rural.

As primeiras experiências de trabalho dos jovens pesquisados revelam traços típicos da precarização dos empregos acessíveis aos jovens das periferias dos grandes centros urbanos: temporários, em tempo parcial, mal remunerados, sem vínculo empregatício e garantias sociais. A remuneração média recebida pelos jovens geralmente atinge a um salário mínimo. No entanto, como a maior parte trabalha como diaristas em ocupações esporádicas, a renda realmente auferida fica abaixo desse valor.

⁵ Segundo SANCHIS (1997: 46): “É por isso que não se pode deixar de pensar que as atividades da mulher no lar constituem um setor de economia informal, não monetarizada e à margem do mercado que mascara o *déficit* de certos equipamentos sociais.”

⁶ Alguns desses jovens declararam como uma mesma ocupação a realização de “bicos” e trabalhos temporários diversos que exerceram durante toda a adolescência. Daí o grande número de jovens ocupados por mais de 24 meses.

O tipo de inserção dos jovens depende de uma série de fatores. Em situações de escassez de postos de trabalho, há um acirramento da competição por uma vaga. Pesa ainda o fato de que não se pode contar com mecanismos eficientes de intermediação da mão-de-obra e de acesso ao primeiro emprego. Assim, além do nível de demanda por trabalho e do tipo de ocupações disponíveis para essa faixa etária, a entrada no mercado dependerá da capacidade das famílias reunirem condições favoráveis as suas novas gerações. Tais condições (educação, formação profissional, acesso a informações sobre as oportunidades existentes, etc.) dependerá muito do capital social ⁷ da família de origem. Esse pode ser entendido como a rede de relações sociais tecidas pelas pessoas da família (contatos, graus de parentesco, pertencimento a determinados grupos, etc.) que permite ter acesso a serviços públicos e comunitários de intermediação e formação, bem como a vagas de emprego disponíveis no mercado de trabalho.

Esse capital social é em grande parte favorecido pela trajetória educacional da família, pela história de trabalho e pelo local onde residem. Ele pode ser ampliado dependendo também da situação ocupacional dos seus membros. ⁸ Uma pesquisa sobre a inserção, no mercado de trabalho, de jovens da Região Metropolitana de Belo Horizonte detectou uma forte relação entre o grau de escolaridade dos pais e a trajetória educacional e ocupacional dos filhos. Aqueles com pais mais escolarizados, principalmente no caso das mães, têm um nível escolar maior. Da mesma forma a

⁷ CARDOSO, FRANCO E OLIVEIRA (2000) definem o conceito de capital social como “formas de sociabilidade e redes de conexão integradas por indivíduos que compartilhem sentimentos e atitudes comuns de confiança mútua, pertencimento comunitário, solidariedade e reciprocidade”. Usei o conceito aqui de uma forma mais ampla, menos restrita à relação comunitária e mais próxima de relações formais e informais dos membros de cada família.

⁸ Se considerarmos as ocupações dos pais citadas pelos jovens, predomina, o trabalho autônomo e os serviços temporários, sendo que 30% deles são pedreiros. Os outros pais são: motoristas (3), trabalhadores rurais (3), biscateiros (3), desempregados (2), marceneiros/carpinteiros, eletricitas (2), vigilantes (2), camelôs (2), balconistas (2), aposentados (2), entregador (1), encarregado (1), policial (1), técnico de telefonia (1), torneiro mecânico (1), servente de pedreiro (1), açougueiro (1), lanterneiro (1), porteiro (1), cobrador de ônibus urbano (1), cortador de sapatos (1), ajudante de caminhão (1). Já entre as mães, um grande número se dedica a atividades do lar (42%) e outra parte está desempregada (10,5%). Muitas são faxineiras, diaristas e domésticas. As mães restantes são vendedoras autônomas (3); costureira autônoma (1), ajudante de cozinha (1), cozinheiras (1), lojista (1), camareira (1), pensionista (1), professora (1). Também os irmãos maiores de 14 anos se ocupam de atividades semelhantes. Há um grande percentual de inativos (37%), seguidos de desempregados (8,9%) e aqueles que fazem “bicos” (8,1%). As outras atividades desenvolvidas são: balconistas, vendedores ou ajudantes no comércio (13), serventes de pedreiro (9), serviços gerais em empresas (4), domésticas ou babás (4), receptionistas de empresas (3), costureiras ou bordadeiras (2), faixistas ou silkeiros (2); padeiros (2), lojista (1), flanelinha (1), caseiro (1), frentista (1), caminhoneiro (1), jardineiro (1), eletricitista (1), ajudante de madeireira (1); bloqueiro (1), operador de lava-jato (1), ajudante de caminhão (1), ajudante de serralheiro (1), torneiro mecânico (1), instrutor de ensino profissionalizante (1), instrutor de informática (1), vigilante (1), trocador (1), camareira (1), metalúrgico (1), auxiliar de dentista (1), embalador de remédios (1).

inserção ocupacional dos pais influencia na decisão de ingressar no mundo do trabalho. Filhos com pais que exercem atividades precárias e mal remuneradas tendem a antecipar a entrada no mercado de trabalho, geralmente em atividades precárias. (SOUZA, 2001).

No entanto não podemos estabelecer uma relação linear e mecânica entre a origem social dos jovens e sua carreira profissional. Mesmo diante das condições adversas, os jovens alimentam projetos de uma inserção profissional melhor que a dos pais e avós e elaboram estratégias de driblar as distâncias entre seus sonhos e a realidade. Os depoimentos acerca dos sentidos do trabalho para os jovens revelam uma tensão entre o desejo de um bom emprego (com registro em carteira, garantias sociais, etc.) e as condições adversas do mercado de trabalho. Inicialmente os jovens tendem a aceitar qualquer trabalho. No entanto, à medida que crescem passam a alimentar a expectativa de empregos melhores. A vivência do trabalho e do desemprego entre os jovens é marcada por uma grande diversidade de expectativas, representações e orientações.

4.1.2 Os sentidos do trabalho para os jovens

De uma maneira geral, o trabalho era uma realidade na vida dos jovens pesquisados desde muito cedo. Todos eles citaram a vontade de “ajudar em casa” como a principal razão para começar a entrar no mercado de trabalho. O trabalho era visto pelos filhos e pais como uma necessidade e como um valor, tornando-se um caminho “natural” para famílias de baixa renda. Esta primeira constatação não permite que se faça uma associação direta entre pobreza e trabalho, como se os jovens trabalhassem apenas para garantir a subsistência do grupo familiar. Vários autores têm insistido nos significados diferenciados atribuídos pelos jovens ao trabalho. (BAJOIT e FRANSEN, 1997; CORROCHANO, 2001; JEOLÁS e LIMA, 2002; MARQUES, 1997; QUEIROZ e CANESIN, 2002; SOUZA MARTINS, 1997 e 2000).

A pesquisa de CORROCHANO (2001) sobre o significado do trabalho para jovens operários e operárias do setor de autopeças em três empresas de São Bernardo do Campo – SP indicou uma situação ambígua. Os depoimentos revelaram uma baixa expectativa quanto à “construção de uma carreira operária” na fábrica, com poucas perspectivas de ascensão social e de permanência no ambiente fabril. Por outro lado, havia uma alta valorização do emprego: “a fábrica era vista como central por representar um *locus* seguro em termos de renda e benefícios”. Para esses operários o

trabalho formal, num contexto de desemprego e informalidade, era visto como “um privilégio que é preciso manter” e com o qual estavam satisfeitos.

Quando falam de suas aspirações, todos os jovens manifestam o desejo de conseguir um emprego formal:

“A única coisa que te preocupa é você arrumar um serviço fichado, porque você tendo um serviço fichado a qualidade de melhoria de vida é até favorável no longo prazo, né? (...) Foi uma vez só que eu cheguei a trabalhar fichado. As outras vezes eu passei a maior parte da minha vida trabalhando por dia. Ocupando o tempo com biscates, né? O que muita gente chama de biscate, né? Você faz uma coisa aqui hoje, amanhã você não faz. Ou você tem para fazer duas ou três semanas, acaba aquele serviço, você não sabe se vai trabalhar mais ou como é que é.” (Bruno, treinando, Braúna)

A valorização do emprego “fichado”, embora fortaleça a imagem de uma aparente homogeneidade na postura dos jovens diante do trabalho, não impede que outros sentidos sejam construídos. Diferentes perspectivas acerca do trabalho são elaboradas a partir da experiência das condições de vida e trabalho dos jovens e suas famílias. Além disso, conta muito o pertencimento a grupos específicos – gênero, geração e etnia – ou os atributos pessoais como escolaridade, capacitação profissional e lugar de origem.

De acordo com a pesquisa de CORROCHANO (2001), para as mulheres, principalmente as casadas, o trabalho era valorizado a partir da *independência pessoal*, visto que possibilitava “sair da esfera doméstica, relacionar-se socialmente, sentir-se independente de seus parceiros, contribuindo para uma visão positiva de si próprias”. Para os mais jovens representava “a independência em relação aos pais, a autonomia financeira” e “em outras esferas da vida”. O sentido masculino do trabalho, por sua vez, referia-se à *dignidade* do provedor: honesto e não-marginal. Para os jovens urbanos, solteiros e mais escolarizados o trabalho era fonte de *realização pessoal*: “é atribuído um sentido ao *trabalho futuro* (em geral longe da fábrica) que poderá trazer satisfação pessoal, tornar-se fortemente ligado à sua vida e não apenas meio de sobrevivência”. O trabalho atual era uma possibilidade de realização apenas para os jovens mais qualificados que vislumbravam alguma possibilidade de realização pessoal na empresa. Quanto aos projetos futuros havia diferentes elaborações: sair da fábrica e abrir um negócio próprio (os migrantes e os pouco escolarizados); sair do chão da fábrica para o escritório (as mulheres) e engajar-se em um trabalho mais realizador a partir de um curso superior ou do aprimoramento profissional (jovens mais escolarizados).

Em meio a estes diferentes olhares e a estas expectativas, a autora indica uma postura comum entre os jovens:

Mas a despeito dos sentidos e dos projetos para o mundo do trabalho há algo de comum que perpassa todos esses jovens: a dificuldade em acreditar que o alcance de suas expectativas seja possível e, conseqüentemente, o seu firme atrelamento ao momento presente. Há o desejo por um trabalho mais autônomo, onde predominem dimensões mais expressivas, e ao mesmo tempo os limites dados pela necessária sobrevivência. Marcados pela crise do trabalho assalariado, por uma associativismo frágil, sem engajamentos significativos em quaisquer movimentos sociais onde pudessem radicar seus sonhos, descrentes na política institucional, sem ligação com o sindicato, era o fato de se considerarem jovens que lhes permitia acreditar na possibilidade de mudança. Em um campo de possibilidade e limites, o trabalho permanece como esfera importante para a maioria dos jovens operários e operárias que aqui encontramos, e para além de uma dimensão exclusivamente instrumental. Embora não seja o único, o trabalho permanece portanto como um lugar significativo de seu intenso mundo, no qual depositam boa parte de seus sonhos e projetos. (CORROCHANO, 2001: 185)

A partir da sua diversidade social, cultural e econômica os jovens elaboram múltiplos sentidos para o trabalho. Para aqueles oriundos das camadas populares ele é uma realidade que começa no alvorecer da adolescência e está ligada primeiramente a uma questão de necessidade. De uma maneira geral, particularmente no caso dos homens, o trabalho é visto e reafirmado no seio da família como um valor alimentado por uma ideologia do trabalho: “o trabalho permite aos indivíduos serem vistos e perceberem-se como dignos, honestos e merecedores de respeito”. (SOUZA MARTINS, 2000: 21).

Uma pesquisa realizada por JEOLÁS e LIMA (2002) com jovens estudantes de Londrina sobre as representações sobre o trabalho confirma vários aspectos já citados. Entre outras questões, o trabalho é visto como uma instância socializadora que permite desenvolver atributos como disciplina, maturidade, responsabilidade, respeito às normas e às hierarquias. O trabalho nesse caso apresenta-se como um ritual de passagem da infância à vida adulta. O desenvolvimento da responsabilidade como principal impacto das primeiras experiências de socialização pelo trabalho também foi ressaltado como positivo por menores trabalhadores estagiários de uma universidade em Minas Gerais. (FONSECA, 2003; 98).

Essa imagem da passagem à vida adulta, no entanto, confronta-se com outras dimensões que o remetem à vivência da condição juvenil: o trabalho como *espaço de sociabilidade* e como *garantia de autonomia*. (JEOLÁS e LIMA, 2002). Esses aspectos remetem à vivência da condição juvenil. Como espaço de sociabilidade,

a experiência do trabalho amplia “o universo social e cultural através da aquisição de novos códigos, de laços sociais e relacionamentos com diferentes pessoas”. Conhecer novas pessoas, além de ampliar as possibilidades de permanência no mercado de trabalho, realiza uma dimensão importante da juventude: conhecer outros jovens, participar de festas, atividades esportivas e de lazer, etc. Como garantia de autonomia, o trabalho dá independência financeira para consumir e tomar decisões. Principalmente para os jovens pobres, ele amplia as possibilidades de liberdade e de gozo da condição juvenil.

O sentido do trabalho para os jovens das camadas populares constitui-se então da articulação de várias dimensões: necessidade material, valor moral e ideológico, espaço de sociabilidade, instrumento de socialização, meio para usufruir a condição juvenil. A partir de diferentes representações e formas de vivenciar o trabalho, esses jovens irão construir seus projetos de vida – estudar, casar, construir uma casa, consumir. Tais projetos serão elaborados a partir da combinação das possibilidades e dos limites impostos pela realidade.

Uma das principais dificuldades dos jovens na realização dos seus projetos de vida são as altas taxas de desemprego e a falta de boas ocupações. Isto tem levado a que alguns estudiosos vejam uma perda da centralidade do trabalho como valor para a juventude. (MARQUES, 1997). No entanto, apesar das limitações estruturais do mercado de trabalho, esses jovens ainda têm o trabalho como um horizonte de realização. Isso não quer dizer que seja uma categoria única e central na vida deles. O sentido do trabalho parece se combinar com a possibilidade de realização de outras dimensões da vida.

Para BAJOIT e FRANSSEN (1997), pesquisando o caso dos jovens belgas, a crise do trabalho industrial operou a uma “desagregação do modelo cultural do trabalho” e a “emergência de novas orientações em relação ao trabalho”. Face às mutações das sociedades industriais contemporâneas, há uma dissociação entre as dimensões tradicionais das experiências de trabalho: “trabalho e emprego, participação social e realização pessoal, dimensão instrumental e dimensão expressiva”.

Talvez a grande mudança em relação ao sentido do trabalho seja a sua referência à auto-realização, como nos lembram estes autores:

Em outras palavras, o trabalho continua sendo importante, mas diferentemente. Enquanto antes ele era importante em si, pela participação que assegurava ao projeto coletivo da sociedade industrial, agora ele se torna importante para o

próprio indivíduo, na medida em que pode contribuir para o seu projeto singular. O valor do trabalho tende a não ser mais sacralizado, mas auto-referido, isto é, a ser submetido às aspirações e à crítica do indivíduo. Não é mais o indivíduo que é referido ao trabalho, o trabalho é referido ao indivíduo. (p. 83)

Os autores falam de diferentes orientações em relação ao trabalho. Provavelmente o *modelo tradicional*⁹ ainda é presente para muitos jovens, visto como uma necessidade vital, uma obrigação social e um dever moral. Os jovens fazem referências à cultura do ofício vinculada ao *status* social e à satisfação pessoal proporcionados aos seus detentores. As ocupações são valorizadas a partir do seu conteúdo técnico, do grau de dificuldade que elas envolvem e das competências por elas mobilizadas. A vida dos jovens nesse modelo está dividida entre tempo de trabalho e tempo de lazer.

O modelo anterior permanece, no entanto, acessível a poucos jovens, sendo um modelo idealizado por muitos, mas que dificilmente se concretizará. Diante disso os jovens tomam uma atitude de distanciamento e desenvolvem novas atitudes e aspirações. Alguns deles aderem à figura do *garantismo*: estão dispostos a encarar *qualquer trabalho*. Nesse caso os conteúdos do trabalho em si são abandonadas em favor de preocupações econômicas e de *status*. A sua “dimensão expressiva” dá lugar ao trabalho visto como “uma fonte de ganhos, uma ocupação do tempo, um *status* social”.

Outros vêem o trabalho atual como algo *temporário* ou *transitório*. Para alguns jovens, mesmo diante da necessidade de segurança e ganho, a monotonia é algo que deve ser evitado. Estes jovens tendem a recusar o trabalho-alienação. Muitos vivem esse tempo com apatia e como possibilidade de investimento em atividades expressivas – música, teatro, etc. BAJOIT e FRANSSEN (1997) falam ainda do *trabalho-paixão*, entre os jovens com maiores recursos ou aqueles que desenvolvem atividades artísticas, e o trabalho dos *jovens independentes*, os empreendedores que se sacrificam num negócio próprio.

No entanto, a principal marca das experiências de trabalho para os jovens populares será o descompasso entre o trabalho sonhado e o trabalho real. Como

⁹ Segundo os autores, o *modelo tradicional do trabalho* na sociedade industrial contém várias idéias: a) “o trabalho deve contribuir para um projeto coletivo: deve ser socialmente útil para a coletividade”; b) “a contribuição e a retribuição devem se equivaler: a tal contribuição deve corresponder uma justa retribuição”; c) “a retribuição é sempre postergada: há inicialmente o esforço, o sacrifício que é preciso fazer a fim de preparar-se para o trabalho e em seguida para executá-lo e então como consequência a retribuição é legítima”; d) “a contribuição é medida pelo esforço que é preciso despender a fim de

estratégia de gestão desta distância, os jovens tendem ao *trabalho desinvestido*: “o trabalho é no máximo reduzido à sua função instrumental (pelo dinheiro)” – “bico”, provisório, etc. A fonte de realização para esses jovens encontra-se em outras atividades autônomas, em formas de sociabilidade e projetos que vão além do trabalho atual.

Além do trabalho, BAJOIT e FRANSSEN (1997) observam que o desemprego também é visto de várias perspectivas, em que pese sua *intensidade negativa* para a maioria dos jovens. De uma maneira geral, é um tempo de *tédio e desvalorização*. Não ter emprego é não ser valorizado pessoalmente, é viver sob a culpa e a vergonha. O tempo é vivido como um tempo vazio e desestruturado, que custa a passar. Mas para alguns jovens o desemprego é vivido como uma *moratória* e como a possibilidade de investimento em um *projeto de auto-realização*, principalmente no caso de jovens com maiores recursos. Aqueles jovens que possuem um *diploma negociável no mercado de trabalho* ou os *jovens executivos* vivem esse tempo como *desemprego postergado*. É um tempo de busca de oportunidades e escolha das melhores oportunidades.

Segundo SOUZA MARTINS (1997: 104) há uma tendência a ver os jovens de uma maneira homogênea, quase sempre partindo de uma visão negativa, “que ressalta o individualismo, o consumismo, a passividade, a falta de companheirismo e o afastamento das questões que afetam o conjunto dos trabalhadores”. Tanto no senso comum quanto nas análises sociológicas, prevalece a tese da relação instrumental e de uma alergia cultural dos jovens em relação ao trabalho, “em decorrência das mudanças nos valores e nos modos de regulação social que afetam a maneira pela qual os jovens são socializados e preparados para entrar no mundo do trabalho”.

No entanto, é preciso ter em conta a heterogeneidade com que os jovens, a partir de suas diferentes posições sociais e valores, se relacionam com o mundo do trabalho. O trabalho e o desemprego são experiências multidimensionais. (BAJOIT e FRANSSEN, 1997). Os depoimentos dos jovens sobre as suas experiências de trabalho e suas expectativas futuras revelam uma tensão entre o emprego desejado e os trabalhos acessíveis. Os jovens desejam em geral um emprego bem remunerado, que permita conciliar estudo e trabalho e no qual se sintam realizados. No entanto a realidade do mercado de trabalho restringe os seus sonhos e expectativas. Muitos aceitam qualquer emprego, de preferência que seja fichado. Entre o emprego ideal e as possibilidades

preparar-se para o trabalho e para realizá-lo”; e) “enfim, no modelo tradicional, o trabalhador participa do mundo do trabalho por intermédio de instâncias coletivas”. (BAJOIT e FRANSSEM, 1997: 76)

objetivas há uma grande distância. Alguns buscam superar tal distância com estratégias ativas de procura de empregos e qualificação profissional. Outros procuram acomodar seus projetos aos trabalhos possíveis. Segundo JEOLÁS e LIMA (2002: 60), “eles não deixam de sonhar, fazer projetos para o futuro e criar expectativas de trabalhar naquilo de que gostam, mas, na incerteza de não poder realizá-lo, tentam adaptar-se à realidade, aprendendo a gostar do que fazem”.

4.1.3 Os jovens ocupados

Dos jovens entrevistados nesta pesquisa, sete estavam ocupados.¹⁰ Dois deles conseguiram empregos assalariados, com registro em carteira, logo após o término do programa e um outro se inseriu formalmente no mercado de trabalho durante o ano posterior ao curso. Os outros quatro restantes exerciam atividades temporárias ou informais. O primeiro tinha um contrato por tempo determinado para uma empreiteira no interior de Minas Gerais, emprego que iniciou alguns meses após o curso. Um outro continuava suas atividades esporádicas para uma pequena empresa paulista de instalação de *outdoors* e letreiros luminosos, ocupação que já desenvolvia na época do curso. Outro jovem chegou a trabalhar por conta própria como reparador de eletrodomésticos durante alguns meses, antes de se mudar para o interior onde trabalhava informalmente em uma empreiteira de trabalhadores rurais. Por fim, um dos alunos conseguiu uma vaga de instrutor de capoeira em uma academia próxima a sua casa, pelo qual recebia 50% das mensalidades correspondentes aos seus alunos.

*O modelo tradicional de trabalho: Ivan*¹¹

O fato de três treinandos entrarem para o mercado de trabalho formal não está associado diretamente à conclusão do programa. Um deles declarou não ver qualquer relação entre o SCV e a sua seleção para o atual emprego, pois o seu currículo nem mesmo chegou a registrar a sua participação no programa. Ivan ficou dois anos

¹⁰ As primeiras entrevistas semi-dirigidas foram realizadas logo após o término do curso, entre dezembro e janeiro de 2002. Nessa época foram entrevistados 13 jovens. Dez meses após esta primeira bateria de entrevistas foram realizadas novas entrevistas. Dessa vez três jovens não puderam ser contactados. Essa segunda leva de entrevista envolveu 27 jovens, através de entrevistas semi-diretivas.

¹¹ Os nomes dos jovens, instrutores e coordenadores, bem como dos bairros onde foram realizados os cursos são fictícios.

como aluno da Cidade dos Meninos,¹² uma entidade filantrópica para menores carentes que possui uma de suas unidades no município onde reside. Durante esse tempo, além de concluir a 6ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental, fez vários cursos de formação profissional: Tornearia Mecânica, Mecânica de Autos e Manutenção de Computadores. Ao terminar o internato se cadastrou na Bolsa de Empregos mantida pela entidade.

Durante o ano de sua participação no curso, Ivan declarou estar concluindo a 8ª série do Ensino Fundamental numa escola pública do bairro onde reside. Na primeira entrevista essa informação foi confirmada por ele e pela mãe, mas dez meses após, ao ser entrevistado novamente, revelou que já tinha concluído o Ensino Médio na época do curso.¹³ Nesse tempo procurou emprego várias vezes, chegando a fazer testes e entrevistas em algumas empresas. Foi graças à intermediação da Bolsa de Empregos da Cidade dos Meninos que foi indicado para uma vaga numa pequena metalúrgica no município vizinho, com pouco mais de 20 empregados, estando em fase de experiência na época da entrevista. Para Ivan, a principal motivação para o atual emprego está na oportunidade de *ganhar experiência*. Com essa oportunidade ele considerava que estava se “*desenvolvendo mais, aprendendo mais*”. Embora tivesse como objetivo “*criar lá dentro*” e gostasse do trabalho, o treinando resumia o seu interesse a “*pegar experiência*”:

“Eu trabalho na área de manutenção. Na parte de usinagem no torno. Lá é na área que eu gosto de mexer mesmo. Na área de usinagem é que eu gosto de trabalhar. Eu não tenho nada a reclamar não. Só o salário que é pouquinho, mas isso não pode reclamar porque a gente está entrando mais para pegar experiência, para poder aprender alguma coisa, para você ter mais experiência, né? Então não pode reclamar muito.” (Ivan, treinando, Flamengo)

Além de ser um trabalho com registro em carteira, o fato de ganhar experiência conta muito na valorização da atividade atual, tendo em vista ser esta uma das grandes dificuldades encontradas, pelos jovens para o seu ingresso no mercado de trabalho. As experiências anteriores de participação em cursos de qualificação para o trabalho e a intermediação institucional foram determinantes para conseguir uma vaga.

¹² Instituição filantrópica mantida pela Associação de Promoção Humana Divina Providência, a Cidade dos Meninos está localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foi inaugurada em 1998 e atende a 4.500 jovens, sendo 1.600 internos. Os jovens atendidos recebem Educação Fundamental e Média e contam com mais de 90 cursos de Formação Profissional e Educação Básica. A Cidade dos Meninos atende ainda em sistema aberto e de semi-internato.

¹³ Esta situação se repetirá várias vezes para uma das turmas observadas. Como o programa selecionava jovens com escolaridade inferior à 8ª série, muitos jovens que já tinham concluído o Ensino Fundamental declararam ter um nível de estudos inferior para conseguir se inscrever no curso. Essa questão será abordada no último capítulo.

Apesar de não ser tão boa, a vaga era uma oportunidade de adquirir experiência, sendo preciso esperar o momento certo em que todo esse investimento fosse retribuído.

Dos jovens entrevistados, Ivan parecia ser aquele caso que mais se aproximava de um modelo tradicional de trabalho. Sua vida girava em torno do trabalho. Trabalhava de segunda a sexta, das 8:00 às 18:00 h. De vez em quando jogava bola ou tocava violão com os colegas do bairro. No final de semana freqüentava o grupo de jovens, esporadicamente, ou ficava em casa à noite. Os seus depoimentos remetiam à possibilidade de aprender e de desenvolver os conteúdos que aprendeu em outros cursos e à satisfação de estar fazendo o que gosta. É esse o aspecto ressaltado como mais importante no atual emprego:

“Ah, eu estar aprendendo alguma coisa, né? Estar desenvolvendo mais na área em que eu fiz o curso. Eu estou desenvolvendo mais, estou aprendendo mais, mais do que eu tinha aprendido na Cidade dos Meninos. É a área que eu gosto também, na área de mecânica, na área de usinagem. Eu sempre quis trabalhar nessa área.” (Ivan, treinando, Flamengo)

Dez meses após a primeira entrevista, Ivan continuava no mesmo emprego. A sua avaliação quanto às condições de trabalho não eram boas, embora revelasse que gostava do trabalho: *“Eu estou gostando. O problema é que tem muita hora-extra. Tem que ir para a rua cobrir a equipe que está incompleta. Então há uma sobrecarga de trabalho.”*

O sentido do trabalho para ele estava muito ligado aos valores do grupo familiar. O depoimento da mãe parece reforçar uma valorização do trabalho como necessidade:

“A gente não tem uma condição financeira boa para manter, então o único jeito é ele trabalhar para nos ajudar e ajudar ele mesmo. Assim, provavelmente quase que é para ele mesmo. Eles (os irmãos) também têm que estudar e trabalhar mais tarde. Igual esse outro tem quinze anos, essa aí tem onze. Então eu acho que futuramente tem que estudar e procurar um bom emprego, uma vez que sem trabalho você não consegue viver também, né?” (D. Júlia, mãe, Flamengo)

Ela fazia uma contraposição entre o seu passado na roça e o presente na cidade:

“Lá o pessoal não se interessava muito. Tanto faz, do jeito que vir está bom! Mas hoje não. Todo mundo está preocupado com o estudo, com o trabalho. Então todo mundo tem que se profissionalizar. Tem que ter uma profissão, porque se você não tiver um estudo e uma profissão a gente não consegue um emprego muito fácil, né?” (D. Júlia, mãe, Flamengo)

Esta preocupação com o desenvolvimento profissional estava muito presente também nos depoimentos do filho. Quando falava das motivações que o levaram ao curso do SCV e do atual emprego, havia sempre uma referência a aprender mais coisas, a seguir uma carreira profissional. Na época da segunda entrevista, Ivan tinha trancado um curso de mecânica que iniciou no SENAI.¹⁴ Os custos com material, passagens e mensalidades foram os principais motivos alegados para não continuar. Quando perguntado sobre o futuro, Ivan revelou que planejava voltar a estudar: eu cheguei a olhar outros cursos, como comandos elétricos e mecânica geral.

O sentido do trabalho para Ivan parecia articulado a três dimensões: a necessidade econômica, o desejo de socializar-se em uma profissão e a vontade de autonomia em relação aos pais: *Ah, o trabalho é para ter independência. Não ter que depender dos pais. E para comprar as coisas que eu quero.* A relação com o trabalho parece se aproximar do modelo tradicional no que diz respeito à relação entre a contribuição – se preparar, estudar, adquirir experiência – e a retribuição futura. No momento Ivan acomodava-se com o pouco que recebia, pois ainda estava aprendendo, adquirindo experiência.

No entanto, alimentava o desejo de investir em sua carreira profissional reiniciando o curso que parou no SENAI. Parecia haver um sentido de “provisório” nas entrelinhas, uma certa reserva quanto a ver no atual posto uma perspectiva para o resto da vida: *a gente está entrando mais para pegar experiência.* Esta imagem relacionava-se com o perfil do emprego conquistado – numa empresa pequena, com um salário baixo – e com o fato de que se considerava em início de carreira. Isso fazia com que mantivesse um certo distanciamento, uma postura um pouco preventiva em termos de manifestar grandes expectativas, o que poderia estar relacionado também com o fato de que Ivan sabia das restrições e imposições do mercado de trabalho. Parecia assim administrar as incertezas quanto ao futuro.

Maicon: Está ruim, mas está bom...

Maicon possuía apenas a quinta série do Ensino Fundamental. O seu ingresso como cobrador de uma empresa de transportes urbanos se deu por indicação de um amigo. Parou de estudar pela primeira vez aos 13 anos, na 7ª série, quando sofreu

¹⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

um acidente de bicicleta, no qual perdeu uma das pernas. Nessa época trabalhava como balconista em uma farmácia do bairro.

Quando o entrevistei pela primeira vez, esse jovem falava com orgulho do fato de trabalhar desde menino: *Para mim não tinha tempo ruim*. Já trabalhou como *office-boy* na loja da mãe, como auxiliar de padeiro, como oleiro na fabricação de vasos ornamentais para um tio e em uma locadora de vídeos. Todas as experiências anteriores foram informais.

Graças à intermediação de um amigo, conseguiu uma vaga como cobrador em uma empresa de transportes urbanos. Passou por um longo processo de seleção que incluiu várias entrevistas e um período rápido de estágio. O jovem não via qualquer relação entre a sua participação no curso e a vaga conquistada, a não ser o fato de que alguns conteúdos tratados durante o curso (participação em palestras e serviços comunitários) foram considerados no momento das entrevistas. O atual emprego, na época, era altamente valorizado por Maicon:

“Agora, essa nova experiência aí é uma experiência muito diferente. Porque é um trabalho fichado. (...) Até então não tinha nada fichado. Era aquela coisa: você trabalha uma semana lá que você ganha dez reais, vinte reais, entendeu? (...) Mas esse agora é bom, porque é fichado. É uma empresa de nome, onde a responsabilidade é grande demais. O cara que acha que cobrador não tem responsabilidade é engano dele. Ele sentado ali, ele tem responsabilidade demais. Para você ver, dinheiro. Aquele negócio de dinheiro você tem que ficar atento ali, porque se você piscar o olho toma prejuízo com a passagem. (...) E é mexer com o público também, né? Mexer com gente tem hora que chega a ser ruim, porque não é todo mundo que é igual, né? Você vai cobrar uma coisa de um ele acha ruim, você dá um aviso para o outro já vem com sete pedras nas mãos. Mas para mim está tranquilo, porque eu sei que às vezes eu converso até mais calmo. É um trabalho fichado, né? (...) E o meu salário eu não acho tão ruim assim não, entendeu? Apesar de que não é grandes coisas não.” (Maicon, treinando, Flamengo)

Em sua percepção do emprego atual, Maicon ressaltava vários aspectos que valorizavam o novo trabalho. Primeiro, o fato de ser um trabalho fichado, com salário e benefícios sociais garantidos, em contraposição à instabilidade e precariedade das experiências anteriores. A atual atividade assumia um novo *status*, pois é uma empresa grande, *de nome*. Além disso, o jovem dava muita importância ao posto ocupado, como a responsabilidade da função e o trabalho com o público. Eram todos aspectos que não diziam respeito diretamente ao trabalho em si, mas às características do posto ocupado: o *status*, a remuneração, o registro em carteira.

Pode-se dizer que o tipo de valorização do trabalho expressa na sua fala estava fortemente relacionado à experiência pessoal da longa busca por uma inserção

formal e do exercício de trabalhos precários e instáveis acessíveis aos jovens moradores das periferias urbanas. Tal experiência, compartilhada no núcleo familiar e no grupo de amigos e vizinhos, remete à dificuldade em ter acesso a bons empregos.

O jovem já percebia, no entanto, os limites do posto que ocupa e acena para um projeto transitório quanto ao emprego atual:

“Eu posso até ter arrumado esse emprego aí com sétima, não é? Mas daqui a uns dias não vai adiantar muito, entendeu? Então, eu queria voltar a estudar. Com esse dinheiro mesmo que eu vou receber desse emprego, fazer alguns cursos... Aproveitar, porque a gente vai precisar. Porque esse trabalho de cobrador, eu gosto, tudo mais... No começo é bom, entendeu? (...) Só que quando chega um tempo você não agüenta mais não. Igual eu vejo muito cobrador, muito motorista aí, com três, quatro anos, já está doido já. Já não está batendo muito bem das idéias, entendeu? Já está estressado, porque aquele barulho naquele ônibus o dia inteiro ali, passageiro... Se o cara não for muito bom da cabeça o cara não agüenta mesmo não. Igual ontem mesmo tinha um doidinho lá. Esqueceu até o dia de trabalhar.” (Maicon, treinando, Flamengo)

Quando reencontrei Maicon, dez meses após a primeira entrevista, ele permanecia na mesma empresa. Não tinha retomado os estudos como planejara e sua insatisfação parecia maior. Em face dos aspectos positivos que manifestara antes, a sua avaliação atual era bem mais negativa. Quando falava dos aspectos positivos do trabalho, remetia sempre aos ganhos financeiros:

“O trabalho está bom pra caramba! Legal, entendeu? Até que não é um trabalho tão conveniente porque você passa muita raiva, de vez em quando. Só que dá para levar, entendeu? Eu queria mexer mais na parte elétrica. Eu estou fazendo muito negócio elétrico. Aqui, em casa, eu mexo, direto e reto, estou mexendo na eletricidade, aqui. Eu queria ver se eu voltasse a estudar, agora, esse ano, janeiro agora. E fazer um curso de alguma coisa, porque esse serviço é muito instável. As pessoas mandam embora demais. A empresa, ela exige muito e qualquer coisa, tem um tal de redução de quadro lá, que eles mandam embora, mesmo. Não tem perdão. Ela tem funcionário de 19 anos, 20 anos, 25 anos de casa, entendeu? Só que a faixa aí é de 2, 3 anos. É porque é um serviço muito ríspido, você não trabalha cem por cento. Você mexe com população, com transporte, com trânsito. Você nunca consegue trabalhar cem por cento, entendeu? E se eles te pegam trabalhando fora do cem por cento, eles mandam você embora. Aí é aquela situação, você não tem como trabalhar, eles querem que você trabalhe e fica naquela. (...) O salário não é ruim! Você pega 424,00 na carteira e tem mais 170,00 que é o cartãozinho do VR Smart Club.¹⁵ Você vê, não é ruim o salário. O ruim é a pressão, daquela forma, você fica instável, você não pode fazer um compromisso grande. Você não pode fazer um compromisso, porque você corre o risco de qualquer hora, eles te mandarem embora.” (Maicon, treinando, Flamengo)

As condições de trabalho, o controle, a instabilidade eram aspectos reiteradamente citadas por Maicon. Para ele a importância do atual emprego referia-se particularmente ao ganho que proporcionava. Embora valorizasse a oportunidade

conquistada – um trabalho fichado e em tempo integral – o jovem revelava-se consciente dos limites da atual ocupação. O atual emprego já é vislumbrado como uma condição “passageira” por Maicon, uma oportunidade para formular projetos futuros, como estudar e investir em outras profissões:

“Oh, hoje, eu voltando a estudar, conseguindo formar, entendeu... E fazendo um cursinho, ser operador de telemarketing eu acho uma boa! Teve até uma questão, um dia, um cara falou comigo, lá na TIM,¹⁶ entendeu? O cara ofereceu para mim! O salário é bom, você trabalha seis horas (...) e tem a facilidade de deficiente entrar, entendeu? Para mim, eu estou querendo formar e ver se eu consigo entrar nessa área, que é um serviço mais leve para mim. Esse serviço, também, está me cansando, por causa da minha perna, você tem que está sempre andando de ônibus, cobrando passagem em pé, entendeu? Fica pulando roleta para cá, pulando roleta para lá, correndo para pegar um ônibus, correndo para cá, então, te arreventa. Tem nove meses lá, então, tem dia que estou todo destruído. Para mim, eu tenho que voltar a estudar, mesmo, fazer um curso e pegar um serviço mais leve.” (Maicon, treinando, Flamengo)

O novo posto era almejado não a partir do trabalho em si, mas em vista dos aspectos extrínsecos: é leve, o salário é bom, o tempo é reduzido. Maicon alimenta ainda outros projetos paralelos ao trabalho atual: montar uma loja com a mãe e trabalhar como eletricitista. O jovem valorizava o emprego atual pelas possibilidades que oferece de ampliar as suas chances investindo em uma carreira profissional ou em um empreendimento próprio. De qualquer maneira o trabalho atual era visto como provisório: *Cobrador não é profissão*, diz. No entanto: *Às vezes é gostoso!* Essa ambigüidade parece ser a expressão do seu modo de gestão da incerteza: explorar ao máximo as possibilidades atuais, construindo as bases para lidar com o incerto a partir dos recursos que tem.

Durante esses meses de trabalho como trocador, o jovem adquiriu um pequeno terreno onde pretendia construir sua casa: *O meu sonho eu não paro de pensar é na minha casa. Eu nesse emprego conseguindo construir a minha casa está bom.* Seu projeto se liga, por um lado, ao fato de adquirir mais liberdade tendo uma casa própria, não dependendo de morar com o padrasto. Por outro lado, refere-se à segurança que proporciona: *A gente arruma muita namorada e se a mulher engravida você não tem para onde correr, você fica perdido. Aí você cai no aluguel e você nunca vai ter nada.* Vários jovens durante o curso indicavam como sonho adquirir uma casa própria, o que está ligado a uma demanda das famílias populares.

¹⁵ Auxílio-alimentação fornecido pela empresa.

¹⁶ Empresa de telefonia.

Poderíamos ver nessa atitude o que algumas análises chamam de uma *rejeição ao trabalho*, como uma característica cultural e moral da juventude contemporânea? Não parece ser esse o caso. Há uma atitude realista e pragmática, mas também continuam a prevalecer velhas marcas do sentido do trabalho para os jovens das camadas populares:

“Ah, o trabalho traz independência demais. Você trabalhando, você é independente, você sempre tem o seu dinheiro. Ocupação, também. Se você fica o dia inteiro em casa... Eu fiquei 15 dias afastado, esses dias que eu machuquei o dedo. Foi 15 dias agoniado dentro de casa, entendeu? Você não consegue ficar dentro de casa, fica dentro de casa acaba fazendo bobeira, acaba fazendo coisa errada. O trabalho é uma ocupação. E o bom que você arruma um trabalho, é uma ocupação e é remunerada também. Que você recebe o salário, você faz um investimento.” (Maicon, treinando, Flamengo)

O jovem retoma aqui o tema do trabalho como um valor moral (ocupação), articulado à sua dimensão instrumental (remuneração) e à ampliação da autonomia juvenil (independência). Velhos e novos sentidos, mas o trabalho continua aí como uma importante referência.

* * *

BAJOIT e FRANSSEN (1997: 79) assinalam que *o modelo tradicional de trabalho é ainda bem presente e desejável para muitos jovens, mesmo tendo-se tornado mais ou menos difícil de praticar*. No caso de Ivan, isso era mais nítido, pois representava a oportunidade de ter experiência e desenvolver seus conhecimentos, estando disposto a suportar o momento inicial dos baixos salários e das condições de trabalho numa pequena empresa. Mesmo para Maicon, com todas as dificuldades ressaltadas na sua atual ocupação, o trabalho continuava apresentando um alto valor.

Por outro lado, esses jovens mantinham uma postura de reserva e de realismo diante da alta instabilidade dos postos de trabalho atuais. Ivan sabia dos limites ao crescimento profissional numa pequena empresa e centralizava suas expectativas em ganhar experiência. Maicon sentia as dificuldades quanto ao desgaste físico e mental no transporte urbano e da alta rotatividade na sua empresa. Para Maicon, tratava-se de garantir o futuro a partir do que podia alcançar no presente: construir uma casa e abrir uma pequena loja.

O trabalho desinvestido: Samuel

Samuel também teve algumas poucas experiências de trabalhos anteriores. Com quinze anos trabalhou em um açougue perto de sua casa por dois meses. Desse primeiro emprego não gostou: *Eu trabalhava demais, que os meus dedos chegavam até a rachar de tanto pegar carne congelada.* Além disso, o salário era pequeno, pois ganhava quarenta reais por mês. Depois dessa primeira ocupação, trabalhou durante um certo tempo numa gráfica do pastor da Igreja que freqüentava. Falava positivamente dessa experiência: *O outro foi até legal, mas eu não me dediquei. Ele me pagava até oitenta.* Mas, segundo seu relato, o serviço era pouco: *Eu mexia uma coisinha aqui, depois parava, depois eu ia lá de novo e mexia.*

O seu pai trabalhava em construções como armador de ferragens para vigas, pilastras e lajes de concreto. No momento estava desempregado, vivendo da venda de salgados que fabricava em casa. A mãe conciliava as atividades no lar com a tarefa de cuidar dos filhos dos vizinhos para que estes pudessem trabalhar. Dos três irmãos, um era maior de idade e estava desempregado. Os outros dois eram inativos (um tinha dezesseis anos e o outro treze).

Quando entrevistei Samuel pela primeira vez, este não demonstrava uma prontidão imediata para buscar um emprego. Na época me disse que estava esperando sair o Certificado de Reservista para procurar emprego. Quando perguntado sobre a sua aspiração de trabalho, respondeu assim:

“Assim, se eu conseguisse chegar mesmo eu gostaria de ser um empresário. (risos) Um empresário de alguma loja. De uma coisa assim, grande, entendeu? Tanto é que eu poderia dar mais empregos para as pessoas. Assim, de alguma loja, algum armazém, algum supermercado. Porque eu acho que daria lucro. Eu vejo tanto armazém aí, com as pessoas que têm supermercados bem de vida.” (Samuel, treinando, Flamengo)

Falava disso como uma hipótese distante, um delírio que provoca risos. Embora diga que gostou do curso de eletricitista, não tomou nenhuma iniciativa que o conduzisse ao exercício dessa profissão. Sem um incentivo é ruim, é difícil, diz.

Na segunda entrevista Samuel tinha conseguido uma vaga como *office-boy* em um escritório de contabilidade através da indicação de um amigo da Igreja. Embora revelasse estar gostando do atual emprego, este era visto como uma atividade passageira:

“No momento eu estou gostando sim. (...) Se por acaso, mais para frente aparecer alguma coisa melhor para mim, se eu buscar alguma coisa melhor para mim é lógico que, será bem vindo, né! (...) Eu estou correndo atrás. Poder ter condições de ajudar aqui, porque está precisando muito, entendeu? Me ajudar também, entendeu? (...) Para mim tentar né, arrumar minha vida, entendeu? Estou pensando em me casar, agora. (...) Namorando com compromisso sério com uma menina aí. E ajudar aqui em casa, porque está precisando muito. Meu pai está precisando de ajuda aqui, entendeu? O meu papel aqui é ajudar, né! Ajudar sempre entendeu? Aí, eu queria dar um conforto para minha mãe, né. E, também, eu vou precisar também, para mim, né. Porque eu não vou ficar aqui o resto da minha vida. (...)” (Samuel, treinando, Flamengo)

Samuel não acreditava que pudesse progredir no atual emprego. O escritório em que trabalhava era pequeno e o salário de *office-boy* era baixo. A sua perspectiva quanto ao trabalho era conhecer pessoas que pudessem lhe abrir novas oportunidades: *Eu quero o melhor*. Ele percebia a ocupação atual como uma primeira chance que pretendia aproveitar. Quando indagado sobre o que consideraria importante em um bom trabalho, respondeu assim:

“É um trabalho que eu goste de fazer. Não que eu não goste de fazer o que eu estou fazendo, entendeu? Porque eu estou começando agora. Não que eu não goste. Um trabalho que eu goste de fazer e se estiver recebendo bem... Assim, que eu ficaria na manha, mesmo! Eu recebendo uns 500 reais... Beirando uns 500 reais, entendeu? Aí daria para mim poder fazer a minha vida e ajudar aqui em casa, tranqüilo. Fazer aqui em casa o que meu pai quer fazer, entendeu? Isso vai trazer para mim responsabilidade, né?” (Samuel, treinando, Flamengo)

Sendo o filho mais velho, Samuel sentia como sua responsabilidade ajudar em casa. O sentido do trabalho para ele girava em torno dessa obrigação de retribuição à família pelo tempo que passou em inatividade. Gostar do trabalho ou não dependeria de que este lhe proporcionasse uma renda suficiente para investir nos seus projetos e ajudar aos pais.

Na sua primeira entrevista, quando ainda não estava trabalhando, Samuel manifestou interesse em fazer novos cursos, o que foi prometido algumas vezes durante o desenvolvimento do programa: *Se tivesse mais cursos seria melhor*. O seu principal interesse seria fazer um curso de música na Banda do Movimento de Egressos:¹⁷

“Olha, lá eles estavam mostrando uma folha lá com os cursos que ia ter: ia ter computação, digitação, música. Eu gostaria até de infiltrar no meio da música também. (...) Eu toco no louvor da minha Igreja aqui, a Quadrangular. Eu toco guitarra. Aí, se tivesse alguma coisa assim eu ia infiltrar no meio.” (Samuel, treinando, Flamengo)

¹⁷ Banda formada a partir da experiência com o Curso de Percussão, desenvolvido durante o ano de 2002, pelo Movimento de Egressos.

Esse interesse pela música nos remete a um aspecto destacado por BAJOIT e FRANSSSEN (1997: 82) quanto às orientações para o trabalho de jovens que são socializados num contexto do trabalho precário. Muitos jovens, conscientes das *imposições do mercado de trabalho e sem ilusões quanto as suas próprias possibilidades de exercer um trabalho interessante*, desenvolvem uma *atitude de auto-preservação, entre a desestruturação psíquica e o distanciamento lúcido*. Muitos tendem a manifestar *mais interesse por atividades com forte dimensão expressiva (“teatro”)*, mantendo algum tipo de atividade apenas como condição para se envolver com aquilo que realmente gosta de fazer. Tal atitude não representa uma rejeição ou uma *alergia juvenil ao trabalho*, como pode parecer à primeira vista. Trata-se antes da *reivindicação de um trabalho que tenha sentido para o próprio indivíduo e/ou que lhe deixe tempo para uma vida própria*.¹⁸

Samuel manifestava-se assim a respeito da música:

“Olha, música desenvolve a pessoa, entendeu? Eu acho que sim. Música desenvolve. Eu acho que música mexe com as pessoas, entendeu? Tanto para um lado, tanto para o outro, tanto para o bem, tanto para o mal. Tem gente que usa a música para poder usufruir de uma coisa que você não vai tirar proveito nenhum, entendeu? Agora, tem gente que faz a música para você pegar as coisas direitinho, entendeu? A sua cabeça muda, entendeu? Fica tudo diferente, mais novo! Isso é bom!” (Samuel, treinando, Flamengo)

Membro de uma Igreja Evangélica, a sua vida girava em torno da religião, do trabalho, da escola e do namoro. De vez em quando também encontrava os amigos para praticar *skate* numa rua próxima a sua casa, mas isso era mais raro. A religião, para os jovens das camadas populares, é um importante espaço de sociabilidade. Samuel dedicava boa parte dos seus finais de semana a freqüentar os cultos da sua Igreja. Sua preocupação em ajudar em casa, em demonstrar responsabilidade, em planejar se casar parece vinculado aos valores cultivados neste círculo. A música também estava relacionada a este ambiente. Quando perguntado sobre o que gostaria de fazer, assim respondeu:

“Um trabalho que gosto? Eu gosto de mexer com música, na verdade. Eu não sei se vou conseguir, algum dia, é encarar essa, entendeu? De chegar a esse ponto. (...) Um trabalho que eu goste, é esse, entendeu? De mexer com música, eu gosto de mexer com música, entendeu? E, uma outra coisa que eu poderia gostar, também? Deixa eu ver... Seria um trabalho que eu gostaria de fazer, entendeu? Que eu estaria assim à

¹⁸ Confira BAJOIT e FRANSSSEN (1997: 82-83).

vontade. ‘Não, é eu que faço, entendeu, o pessoal está gostando do meu serviço, o pessoal gosta de mim, gosta do meu serviço, gosta do que eu faço, entendeu?’ Eu gostando daquilo, também, entendeu? Eu me engreno ali.” (Samuel, treinando, Flamengo)

O mundo do trabalho parecia ser um campo aberto para Samuel. Ele não afastava a possibilidade de vir a trabalhar um dia com música: *Acho que daria sim, para viver de música, sustentar, quem sabe?* Ou de vir a fazer um curso superior: *Eu quero formar o meu terceiro ano, mas prestar o vestibular, Faculdade... Se eu tivesse condições poderia tentar sim. Por que não?* No entanto não descartava outras alternativas, desde que fosse algo que gostasse de fazer. Parecia se colocar, assim, entre o trabalho sonhado – “fazer o que gosta” – e o trabalho possível – “aprender a gostar do que faz”. (JEOLÁS e LIMA, 2002). A partir da sua condição de jovem e com toda a responsabilidade que sentia pela família, pela Igreja e pela namorada, o futuro era para ele repleto de esperanças: *Meu futuro eu espero isso, coisas boas, entendeu? De conquistar coisas novas.*

Bruno: um migrante

Natural do norte de Minas Gerais, quando realizei a primeira entrevista, Bruno estava há sete meses em Belo Horizonte, para onde veio no intuito de trabalhar. Quando o procurei para uma segunda entrevista, tinha voltado para o interior para trabalhar temporariamente em uma empreiteira de conservação de estradas. Residia em um pequeno porão alugado com o pai. Sua mãe estudou até a sétima série, era do lar e morava na sua cidade natal. Seu pai, ex-trabalhador rural, era analfabeto e fazia pequenos “bicos” de pedreiro. Suas irmãs, todas casadas, possuíam a quinta série e eram “do lar”. Bruno parou na sexta série, quando se desentendeu com a Diretora da escola e foi suspenso. Foi empregado durante dez meses como *retireiro*¹⁹ em uma fazenda, único emprego que teve com registro em carteira. Trabalhou ainda informalmente durante três anos, como agricultor em hortas da região onde nasceu. Na época fazia “bicos”, principalmente como ajudante do pai em atividades temporárias de pedreiro e vivia o dilema de procurar empregos com os baixos recursos que possuía.

“Eu vim para cá vai fazer sete meses. Só que eu vim com o objetivo de trabalhar, né? Só sei que eu não consegui o serviço também. Uma pela idade que influencia muito aqui na cidade. (...) Porque muitas vezes se pede o seu grau de estudo. E no meu caso

¹⁹ Trabalhador rural encarregado de tirar leite e cuidar do rebanho.

é a sexta série. Hoje em dia, no caso aí, até para você varrer uma rua do bairro para prefeitura você tem que ter segundo grau. (...) Já procurei em sacolão, supermercado... Igual, eu tenho um currículo num sacolão lá que vai fazer seis meses e até hoje não resolveu nada. Tenho um currículo aí em outros lugares. Igual eu cheguei em um lugar aí e eles viraram para mim e falaram: 'Olha, não adianta nem você tentar fazer currículo. Uma pelo seu grau de escola e outro pela sua idade também. Você é novo demais. E aqui também tem uns cento e cinquenta currículos'. As minhas qualidades são muito baixas em relação às deles, das pessoas que fizeram os currículos." (Bruno, treinando, Braúna)

O trabalho é, para ele, um valor moral, uma obrigação que aprendeu desde cedo no trabalho rural. O valor moral do trabalho, que dá *dignidade* a cada um, é contraposto ao sentimento de discriminação que os *donos das empresas* impõem aos que estão desempregados.

"Eu levo, tipo assim, uma discriminação, né? Uma discriminação da escola e dos donos das empresas, porque eu acho que todo mundo deveria ter direitos iguais, oportunidades iguais. Não é só porque tem a escolaridade... Veja o caso do meu pai. Meu pai não estudou, não fez nem a primeira série. Manda ele fazer qualquer coisa que ele faz. Agora tem às vezes tem gente que é estudada, é formada na faculdade aí para doutor, como eu já vi muito caso de gente que foi para a fazenda onde a gente estava trabalhando uma vez e ele fez um curso para inseminador de animal, né? Ele foi fazer a inseminação e não deu conta. Chamou quem? Um simples vaqueiro que não tinha escolaridade nenhuma. Por isso que eu penso, todo mundo deveria ter direitos iguais e oportunidades." (Bruno, treinando, Braúna)

A capacidade de trabalhar, não a escolaridade, dá a todos o direito de ser tratado com igualdade. Assim, um *simples vaqueiro* é capaz de ser mais competente e ensinar um *doutor*. Bruno faz referência aqui a uma ética do trabalho: o reconhecimento do valor do trabalhador e do direito a uma oportunidade que deveria ser garantida a todos. Para ele, não se pode querer *escolher serviço*, pois as pessoas devem estar dispostas a trabalhar naquilo que der *para tocar a vida para frente*. Por outro lado, a possibilidade de escolher o tipo de trabalho está associada à *capacidade de estudar*:

"Mas é que para você escolher um emprego bom você tem que primeiro pensar na sua capacidade de estudar. Se eu tivesse um bom estudo, lógico que eu queria escolher um serviço assim. (...) Eu tive vontade demais de entrar na aeronáutica e pilotar aqueles aviões. Ali você tem salário, é um emprego. Eu acho que se fosse para mim escolher um serviço eu queria ser piloto de avião. Às vezes é até um sonho bobo, né? (...) Eu acho que ninguém tem que escolher serviço. Tipo assim, você achou um serviço? Dá para tocar a vida para a frente? Você vai de cabeça erguida. Porque se todo mundo fosse escolher serviço, aí estava ferrado. Ninguém estava trabalhando. (...) Eu só tenho a dizer é esperar a oportunidade para mim demonstrar o que de melhor eu sei fazer. Esperar, né. Contar com a boa vontade da sorte. Se for a minha hora, qualquer horário dela chegar em casa e bater na porta... Eu encaro de frente." (Bruno, treinando, Braúna)

Escolher o tipo de trabalho é um privilégio que vem em retribuição ao sacrifício de estudar. As pessoas devem provar o merecimento em realizar uma atividade na qual se sintam pessoalmente satisfeitas. A dimensão auto-realizadora e expressiva do trabalho é para os poucos que se sacrificaram nos estudos. As aspirações se esvaem, se tornam um *sonho bobo* diante da discrepância entre o desejo e a realidade. As aspirações de Bruno quanto ao emprego estavam ligadas à ocupação do tempo, ao consumo e à estabilidade que possa oferecer.

“Porque é o seguinte, a gente fica em casa, quando não tem nada para fazer, não tem um serviço, você fica em casa, você fica louco. É igual o pai estava falando hoje, o que mata a gente de raiva é você ficar em casa sem trabalho. Você só come, você não vê as coisas entrando em casa. Você estando trabalhando você tem um dinheirinho para pôr as coisas dentro de casa. Comprar algumas coisas. Igual você está vendo aí. Tem o som, a televisão, tem outro som ali. Mas você acha que o som aí está ‘belezinha’? Está estragado. Tem o outro negócio estragado, tudo aí está estragado. Se a gente tivesse um serviço fixo a gente teria condições de vida melhor. Melhor do que você está vendo aqui.” (Bruno, treinando, Braúna)

A sua concepção do trabalho remetia à idéia do provedor, como fonte de dignidade. É ele que diferencia o trabalhador do “vagabundo” ou “marginal”. Bruno parece viver uma tensão entre a juventude que dá muitas oportunidades e ao mesmo tempo impõe limites:

“Passa pelas mãos da gente vários tipos de serviço que você poderia estar nele hoje ganhando bem, sendo uma pessoa muito conhecida na sociedade e acaba não sendo porque você é novo demais. (...) As pessoas te julgam assim: ‘Ah, você não tem responsabilidade para isso’. Outras vezes, se você for pegar a turma da noite: ‘Ah, a pessoa não agüenta, pessoa nova assim não agüenta’. Eu acho isso: é legal num ponto porque aparece tantas oportunidades. Porque, enquanto uma porta se fecha há duas que abrem. Não adianta você achar que uma oportunidade é tudo na vida. Não é não. Às vezes aquela não é sua, tem que ser para outro. Aí chega a sua... Com o tempo você vai adquirindo experiência, conhecimento...” (Bruno, treinando, Braúna)

A juventude rural ainda é um tema pouco explorado nos estudos. Geralmente tende-se a representá-la como uma juventude abreviada pelo trabalho na roça e pelos valores dos camponeses. A imagem de uma sociedade rural-arcaica, em contraposição ao urbano-moderno, tende a se transferir para os jovens.

O contato com Bruno revelou aspectos que desfazem esta imagem. Apesar das experiências que vivenciou precocemente como trabalhador rural e de sua identificação com os valores do seu meio de origem, Bruno fez várias referências a elementos da sua condição que o aproximavam da juventude urbana. Nos contatos que tive com ele no trabalho de campo, várias vezes falou dos namoros, das festas, dos

colegas. A sua referência à fase juvenil como repleta de oportunidades e a crença de que a sua vez chegará parece remeter às experiências juvenis. Assim, podemos levantar a hipótese que os jovens rurais, inseridos que estão nas transformações sociais contemporâneas e a partir de suas especificidades, também participam da nova condição juvenil geralmente associada aos jovens urbanos.

Isto fica particularmente claro no depoimento do pai, que, ao contrapor a sua história à do filho, passa a imagem de que as novas gerações têm um universo maior de oportunidades que os seus pais e avós:

“Eu acho que com a inteligência que eu tenho eu acho que eu seria uma outra pessoa. (...) É provável que eu estava melhor. Porque, para você ver, na casa do meu pai nós éramos vinte e quatro irmãos. Três homens e o resto tudo mulher. Eu fui para o eito com meu pai trabalhar com sete anos de idade. Eu tinha que ajudar ele porque só ele e minha mãe trabalhando para cuidar dessa turma de gente... E as coisas eram difíceis. Graças a Deus, estou aqui, não reclamo. Não aprendi a ler, não pude ir na escola. Eu aprendi a assinar meu nome quinze dias antes de casar. A minha mulher que me ensinou. (...) Eu tenho três filhos. Mas eu falo com eles, eles nasceram em berço de ouro. Porque ‘eu comi o pão que o diabo amassou’. (...) Mas esse menino não passou o que eu passei. Quem dera eu, eu falo com ele, quem dera eu se eu tivesse o grau de estudo que ele tem.” (Sr. João, pai, Braúna)

Assim, o pai parece fazer referência a uma nova juventude rural, contraposta à sua geração, que experimentou o processo de modernização econômico-social e os conflitos dele decorrentes.

O trabalho do provedor: Eduardo

Eduardo era casado com uma jovem também inscrita no SCV. Moravam em um quarto e sala nos fundos da casa dos pais de Eduardo. No momento estavam todos dois desempregados. Quando criança Eduardo trabalhava *catando esterco*. Depois trabalhou como servente de pedreiro e em uma lanchonete como caixa e repositor de mercadorias. Por último entregou jornais e revistas. Em nenhuma dessas atividades trabalhou com carteira assinada.

Quando o entrevistei pela primeira vez, manifestava-se diante do desemprego com um sentimento de vergonha, por ser visto como uma pessoa ociosa:

“É péssimo ficar desempregado. Porque você fica dentro de casa, você dá uma saidinha na rua, você dá outra saidinha... Aí você já fica com fama de vagabundo. Muitas pessoas pensam assim. Fulano de tal, é casado, às vezes não é casado, fica em casa e não trabalha. E não quer trabalhar.” (Eduardo, treinando, Braúna)

Embora demonstrasse preferência por um serviço médio – *nem leve, nem pesado* – estava disposto a trabalhar em qualquer coisa: *Qualquer um. Leve, pesado, grande. Não importa. O importante para mim é trabalhar*. Na esperança de conseguir um emprego, Eduardo investia em um curso de qualificação profissional de reparador de eletrodomésticos, na Cidade dos Meninos, que conseguiu por intermédio do irmão. Na época mobilizava vários mecanismos na busca por uma vaga:

“Ah, eu vou através de amigos, através da minha mãe também. E vou na ‘cara-de-pau’ mesmo. Vou e pergunto. Você tem que ir, né? Você tem que chegar e conversar com a pessoa, falar que você está precisando, você conversa... Aí eu vou e ‘meto os peitos’ mesmo.” (Eduardo, treinando, Braúna)

Entre a primeira e a segunda entrevista, Eduardo trabalhou como reparador de eletrodomésticos em sociedade com pessoas indicadas pelo irmão. No entanto se desentendeu com os sócios e teve que fechar o empreendimento. Quando o reencontrei estava residindo no interior, na cidade da esposa, trabalhando em um emprego temporário para uma empreiteira que prestava serviços para fazendeiros da região. O sentido do trabalho, para Eduardo, parece remeter à sua imagem como fonte de dignidade – a ética do provedor. Isto é particularmente forte em seu depoimento, tendo em vista que é casado e sobre si recaem as cobranças de manutenção do lar.

Ocultos no trabalho precário: Zinho e Adilson

Muitos jovens vivem o que BAJOIT e FRANSSEN (1997: 82) denominam *socialização no transitório*, que caracteriza um tipo de socialização marcada pela *lógica da precariedade*. Assim, há um grande número de *jovens que galeram no mercado de trabalho, que se mantêm bem ou mal, provisoriamente, mas sem esperanças realistas de encontrar uma saída, nessa zona brumosa que separa as exigências do mercado de trabalho, dos seus recursos e das suas aspirações*.²⁰

Dim parece tratar-se daqueles casos de desemprego oculto pelo trabalho precário. Parou de estudar aos quinze anos de idade:

²⁰ Os autores citam principalmente os casos de jovens atendidos nos programas de inserção profissional na Bélgica, que são classificados como “*os irredutíveis*”. Para esses jovens, a proposta é um trabalho de ressocialização, antes que sejam encaminhados a um novo posto de trabalho.

“Eu parei várias vezes. Eu fui para Rondônia. Aí eu parei de estudar e eu fiquei um ano sem estudar. Aí eu voltei e comecei a estudar de novo e parei. Aí fiquei o resto do ano. Aí no outro ano eu comecei de novo e parei. Foi sempre assim.”(Dim, treinando, Braúna)

Foi nessa época que começou a trabalhar. Morou durante dois anos em Rondônia, onde foi acompanhando um tio, lá trabalhando como auxiliar na instalação de letreiros luminosos. Trabalhava temporariamente para uma empresa de São Paulo na mesma função: *todo ano é assim, eu vou para lá, eu fico lá um tempo (...) quando eles estão muito apertados, com muito serviço.* Ele nunca trabalhou com carteira assinada, mas pensava em conseguir um emprego formal: *Esse serviço é só para ajudar mesmo, serviço fichado é bem melhor.*

O seu plano era abrir uma oficina mecânica, pois o pai, já falecido, era mecânico e deixou uma oficina montada, com todas as ferramentas. A assistente social que o acompanha no Programa Liberdade Assistida ²¹ o indicou para um curso na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG de mecânico. No entanto Zinho não sabe informar sobre o curso: *Eu estou esperando a mulher me ligar. Ela entrando em contato eu vou fazer.* Ele não parecia muito convicto do desejo de investir na profissão de mecânico, pois, embora dissesse que já tinha combinado trabalhar como ajudante para um vizinho que é mecânico, demonstrava não ter tomado nenhuma atitude para concretizar o plano. Zinho parecia manter uma certa distância desse projeto, uma “displícência” quanto a levá-lo adiante. A sua fala revela um conformismo com a atividade atual, dando a imagem de uma opção “voluntária” pelo trabalho temporário.

* * *

Outro jovem também estava inserido em uma atividade precária. Adilson tem uma deficiência no punho, fruto de um acidente com arma de fogo quando ele e um vizinho brincavam juntos. Quando frequentou o SCV, não estudava, nem trabalhava. Parou de estudar na sétima série: *Eu desanimei. Dá uma preguiça...* Frequentava alguns

²¹ O curso tinha apenas um aluno vinculado a esse programa. Outros dois foram matriculados mas nunca compareceram. A “liberdade assistida” é uma das modalidades de medida sócio-educativa aplicável em caso de ato infracional praticado por adolescentes, de acordo com os artigos 112, alínea IV; art. 118 e art. 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente. A Prefeitura de Belo Horizonte mantém o Programa Liberdade Assistida, que consiste no “acompanhamento social do jovem que cumpre medida sócio-educativa de liberdade assistida” por meio de “visitas regulares à família, acompanhamento escolar, estímulo ao trabalho e convívio na própria comunidade do adolescente”. Informações disponíveis no *site* <www.pbh.gov.br>.

grupos de capoeira na região. Quando o reencontrei estava trabalhando informalmente como instrutor de capoeira em uma academia perto de sua residência e fazendo o curso de qualificação profissional do Movimento dos Egressos. O trabalho adquire para ele um valor positivo:

“Distrai, passa o tempo. E eu pretendo fazer Educação Física. Acho uma coisa legal a capoeira, uma cultura brasileira. Entre trabalhar e estudar, trabalhar é melhor. Você recebe o seu dinheiro, compra o que quiser, dá uma força para o seu pai e a sua mãe. Pode ficar despreocupado.” (Adilson, treinando, Flamengo)

Quando perguntado sobre a sua rotina, ele a dividia entre antes e depois da capoeira. Antes ficava na rua até tarde, na praça ou festas, em bailes *funks*, etc. Agora estava *mais sossegado*. Procurava ficar mais em casa: *Quando o cara está andando para baixo e para cima eles pensam que o cara está sem o que fazer*. O trabalho, para ele, tem o sentido de ocupar o tempo ocioso, ajudar em casa e de garantir uma certa autonomia de consumo, como em outros depoimentos.

Para ele, um emprego bom era o de cobrador de ônibus: *É um serviço que custa a mandar embora, você tem garantia por muito tempo e o salário também não é ruim*. Mas para isso teria que voltar a estudar e regularizar a sua situação em relação à prestação do Serviço Militar. No entanto não se sente pressionado: *Esquentar a cabeça demais não dá*. Adilson revelava estar satisfeito com o curso do Movimento dos Egressos e com sua nova atividade de instrutor de capoeira.

4.1.4 As experiências do não-trabalho: entre a inatividade e o desemprego

Muitos jovens viviam, de diferentes formas, a experiência de não encontrar uma ocupação. Alguns se sentiam mais pressionados, enquanto outros experimentavam esse momento como um tempo de investimentos em coisas com as quais se identificavam.

Flávio, Ronie e Aldir: entre o desejado e a realidade

O desemprego era vivido por muitos jovens como um sentimento de inferioridade, de humilhação e de marginalização. Diante da pressão dos pais, aliada ao sentimento de uma obrigação moral e às aspirações de consumo da juventude, alguns se dispõem a trabalhar *em qualquer coisa*. No entanto, uma aproximação revela que este

“qualquer coisa” tem os seus limites. Há o desejo de que seja um emprego formal, em uma boa firma ou naquilo com o qual a pessoa se identifique.

Flávio morava em uma vila, no centro do município. Para chegar à sua casa passa-se por becos onde mal cabe um automóvel. Morava com a mãe e um irmão numa pequena casa de quarto e sala. Os pais eram divorciados. Nos fundos da mesma construção, porém em parte separada, moravam o pai e mais um irmão. Este último estava preparando um quarto e sala para receber a esposa e o filho. Flávio também planejava construir *um puxado*²² para morar com a sua namorada e o enteado.

Dos dois irmãos mais velhos, um possuía a sexta série e o outro concluiu o Ensino Fundamental. O irmão mais novo, com 12 anos, estava na quinta série. Seus irmãos estavam desempregados no momento da coleta dos dados. A mãe de Flávio era faxineira diarista. Atualmente estava cursando a terceira série do Ensino Fundamental em um curso de Educação de Jovens de Adultos – EJA do município. O pai possuía a quarta série do Ensino Fundamental. O pai se aposentou por invalidez como técnico em telefonia e complementava a renda com trabalhos autônomos nessa área.

Flávio chegou a trabalhar informalmente durante algum tempo com o irmão em uma empresa de mala-direta, serviço para o qual era chamado sempre que havia um maior volume de trabalho. Nessa empresa o irmão trabalhou durante dois anos sem carteira assinada, permanecendo por mais dois anos com registro em carteira até ser demitido. Durante a participação no curso, trabalhava em uma cooperativa de auditorias em hipermercados, recebendo por tarefa. No entanto, esta cooperativa deixou de convocá-lo devido a um desentendimento que teve com o encarregado. Na época da primeira entrevista, procurava empregos e vendia produtos da Natura.²³ No entanto reclamava que não estava tendo nenhum lucro, pois o pouco que conseguiu vender foi usado para pagar o estojo de demonstração da empresa.

Flávio buscava desesperadamente uma ocupação. Por volta dos quinze anos teve frustradas duas tentativas de conquista de estágios através de instituições que atuam na inserção de menores carentes no trabalho. Sem obter sucesso, usava várias estratégias para conseguir um emprego, como ir a agências de intermediação de mão-de-obra, conseguir cartas de referências de políticos e solicitar a indicação de parentes para vagas em empresas:

²² Pequena construção anexa ao pavimento principal.

²³ Empresa de cosméticos.

“Correto, igual eu te falei, qualquer que aparecer a gente está pegando, não está dando mole não porque a situação está brava. (...) Eu tenho várias cartas aqui de um Deputado. (...) Não está funcionando. O pessoal recusa mesmo. Eu até tive na cerâmica aqui fazendo ficha, para pegar serviços gerais e também fui recusado. (...) Eu estou naquela fase... O que aparecer você está pegando. (...) Estou na esperança agora de o telefone tocar a qualquer momento. De vez em quando aparecem uns bicos aqui, de ‘ôreia’ aqui... Não ‘ôreia’, porque é um serviço digno de pedreiro. A gente vai de ajudante.”(Flávio, treinando, Flamengo)

As aspirações dos jovens, em termos de inserção no mundo do trabalho, estavam fortemente vinculadas à experiência do desemprego e do trabalho precário. Quando se referem ao tipo de trabalho que desejam, os jovens remetem sempre ao trabalho fichado. À primeira vista não importa muito o tipo de atividade, mas a segurança que esse possa proporcionar, permitindo investir em planos futuros ou simplesmente aproveitar a juventude com mais tranquilidade. Para aqueles que não podem esperar, o destino reserva uma luta incessante em agências de empregos e empresas. Quando a questão não se refere à falta de vagas, faltam-lhes atributos, muitas vezes exigidos em demasia. Flávio representava as dificuldades como uma “pão-duragem” ou desinteresse dos empresários, como no depoimento abaixo:

“A maior dificuldade que impede (conseguir um emprego) é a ‘pão-duragem’ dos empresários mesmo. Porque... Sei lá, às vezes a dificuldade também é eles pedirem experiência. Ninguém quer dar oportunidade. Igual passa na televisão. Eu tive na AGIT.²⁴ Fiz a minha inscrição lá, mais ou menos nuns sete empregos que eu coloquei e na hora que ele foi tentar lá para ver se tinha algum saindo para mim, saiu na base de uns quatro empregos para mim. Porém o que eles pediram? Pediram experiência e os outros que não pediram experiência pediram carteira de motorista. Agora, eu desempregado, desde os 14 anos... O sujeito perguntou se eu tinha. Mas eu não tinha, como é que eu posso? Aqui em casa eu não tenho condições de tirar carteira de motorista de carro nem de moto.” (Flávio, treinando, Flamengo)

Esse jovem era tomado por um forte sentimento de inferioridade e discriminação, pois estava pressionado pelas condições de vida, não podendo se proteger do sofrimento na inatividade. Vivia implorando empregos, passando às vezes por situações em que se sentia humilhado:

“Ah, é uma situação desagradável. Você anda para tudo quanto é lado, deixa o currículo. Nunca que sai, nunca que liga... Eu fui para Contagem, fui para o lado lá do CEASA,²⁵ fui em vários lugares mesmo. Mas nunca ninguém liga, ninguém dá oportunidade. Pouco tempo, mais ou menos duas semanas e meia eu tive com o meu

²⁴ A Agência Integrada de Apoio do Trabalhador – AGIT foi criada a partir de uma parceria entre o Ministério do Trabalho e Emprego e a Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT. Funciona desde 1999 prestando serviços de intermediação de mão-de-obra e atuando na execução de ações integradas do Programa Seguro-Desemprego. Informações disponíveis no site <www.agit.org.br>.

²⁵ Centrais de Abastecimento de Minas Gerais.

pai lá no Bairro Floresta, lá no centro numa padaria. Do jeito que o dono da padaria me tratou... Ele disse para o meu pai que estava precisando de alguém. Aí o meu pai me levou lá. Meu pai me deixou conversando com ele e ele me tratou pior que um cachorro. Porque eu acho que o cachorro dele ele não trata desse jeito. Eu fico pensando... Sei lá, se um dia eu chegasse a ser empresário eu não vou tratar alguém desse jeito não. Tem que tratar com dignidade. O pessoal trata a gente pior que um cachorro, não dá não.” (Flávio, treinando, Flamengo)

O desemprego era vivido como um sentimento de vazio e de impotência diante das necessidades imediatas e do desejo de adquirir bens de consumo que lhe garantiriam segurança e uma vida mais confortável.

“O que aparecer você está pegando, porque você fica necessitado de dinheiro. Todo momento é dinheiro. Até o pãozinho que era o mais baratinho aumentou. Aqui em casa a minha mãe está se virando, mas está no aperto total. A conta é dividida. A gente fica meio ‘na prova’ aqui. Ela sempre ‘chorando’ querendo a ajuda minha e eu no caso não estou podendo ajudar, estou desempregado... Estou na esperança agora de o telefone tocar a qualquer momento.” (Flávio, treinando, Flamengo)

Flávio se dizia disposto a abraçar qualquer oportunidade de emprego. Por outro lado, um dos aspectos mais lembrados como importantes no trabalho era o fato de tratar-se de um emprego fixo, com carteira assinada e que pudesse oferecer uma remuneração que permita ter acesso a bens de consumo mínimos.

Quando o encontrei para a segunda entrevista, Flávio continuava desempregado. A atividade de vendedor da Natura fracassou: *Tomei muito calote. Tanto é que o meu nome vai para o SPC.*²⁶ Havia iniciado uma reforma no barracão que foi dividido entre ele e o irmão, sendo que a mãe já não morava ali. Continuava fazendo planos de morar junto com a namorada e o enteado. O trabalho, para ele, vinculava-se principalmente à renda proporcionada:

“O trabalho é fundamental. Eu hoje estou noivo. Porque para a gente ter o capital a gente tem que estar trabalhando. Sem o trabalho, sem o dinheiro... Então isso é fundamental”. (Flávio, treinando, Flamengo)

Mesmo quando se referia a gostar do trabalho – *Não pode ir só pela renda, tem que gostar* – Flávio sempre fazia referências ao salário e a um bom emprego:

“Igual eu te falei, no caso, tem que gostar. Dependendo da função, se for uma função que me agrada, me dedico a ela. (...) Um bom salário, uma boa empresa. Não necessariamente uma empresa famosa. No caso seria ideal. Enquanto a pessoa ganha bem, eu creio, eu acho, minha opinião é essa, que a pessoa se esforça mais. Quem tem um ganho, assim, um pouquinho mais elevado... As pessoas podiam não pagar o

²⁶ Serviço de Proteção ao Crédito.

mínimo, mas pagar um pouco mais. Eu acho que as pessoas trabalhavam mais, dedicavam mais.” (Flávio, treinando, Flamengo)

Parece haver na fala de Flávio uma tensão entre as suas aspirações a um bom emprego – numa grande empresa, fichado, com um bom salário – e os frágeis recursos de que dispõe para competir por essas vagas num mercado restrito. Embora fizesse referências o tempo todo a assumir qualquer trabalho e se manifestasse pressionado por sua situação, Flávio não parecia disposto a ocupar qualquer vaga. Seu desejo era fazer um curso de operador de *telemarketing*, para poder disputar uma vaga neste ramo.

O tempo todo Flávio tentava passar uma imagem de busca ativa por uma vaga, qualquer que fosse. No entanto, nas entrelinhas, emerge uma *recusa em diminuir suas expectativas*. As cartas dos políticos, a ajuda de parentes, as idas constantes aos postos de intermediação demonstram uma vontade em ultrapassar a franja dos empregos precários e mal remunerados reservados a jovens com a sua trajetória.

Essa recusa transparece para a família como uma pouca disposição para trabalhar:

“Quando eles começam a falar é só meia hora, depois... (risos) Depois que você ouviu meia hora, que você já está com a cabeça estourando, eles entendem, parece que entende, eles vai e ficam calado. No outro dia vem de novo. (...) As pessoas acham, na família, por exemplo, os colegas acham que a gente fica desanimado, que a gente não gosta de trabalhar. Diz: ‘Vai caçar emprego, vai caçar emprego.’ Eu, por exemplo, meu primo está me ajudando, agora. Meu primo trabalha na Arcor, aquela empresa de alimentação. Aí ele tem vários amigos, contatos com a drogaria Santa Marta, com o supervisor de lá, o Júlio César. Então, contatou ele. Então o Júlio César mandou ele lá para deixar minha ficha pronta, no caso. A menina me falou que dentro de um mês ela me chama. Não é ela que vai avaliar, mas alguém, não sei se é o supervisor. É a área competente de lá. Então, meu primo tem me ajudado muito, tanto é que parece que eu fui em 4 ou 5 empresa, esse mês passado. Fiz ficha, deixei currículo. Agora é só torcer para chamar. (...) Minha mãe acha que eu sou preguiçoso. Ela fica mandando, ela fala por que eu não procuro emprego, não sei o quê. Eu não tenho culpa, aquela empresa Cooperaldi, eu estava trabalhando numa boa. Sei lá, parece que é uma energia negativa. Entrou um homem lá. Parece que depois da viagem que a gente trabalhou veio uma informação que houve um problema. O único problema que teve foi com esse homem lá. (...) Meu pai até que ele me entende muito, sabe. Ele põe pressão, mas ele me entende, ele me ajuda bastante. Já foi em várias empresas aí, mas o pessoal não dá oportunidade, não sei por que, parece que é egoísta. (...) Eu fui lá no Shopping Del Rey, em umas lojas lá, Água de Cheiro, deixei a ficha lá. O homem falou que ia me chamar, não me chamou no ano passado, mandou eu ir lá de novo, deixei outro currículo. Ele falou que ia me chamar, está lá até hoje. Então, eu fico bobo porque as pessoas falam que vai chamar e não chamam.” (Flávio, treinando, Flamengo)

BAJOIT e FRANSSSEN (1997) identificam essa atitude de *implorar empregos* em sua pesquisa com jovens belgas, o que chamam de “*garantismo*”.²⁷ A figura tradicional, estável e constituída do trabalho como possibilidade de realização pessoal é uma imagem distante. As experiências vividas estão cercadas do sentimento de tédio, desânimo, baixa auto-estima e culpa pela ociosidade. Segundo os autores:

Para esses jovens cuja experiência da precariedade origina-se freqüentemente numa socialização familiar que oferece recursos frágeis ou inadequados e é confirmada pelo veredicto do sistema escolar, as dificuldades prolongadas de inserção no mercado de trabalho impedem a estabilização do modelo de trabalho ao qual aspiram e se traduz por uma desestruturação de suas referências identitárias. (BAJOIT e FRANSSSEN, 1997: 81)

Nesse contexto, o trabalho assume características pragmáticas. Em detrimento da sua dimensão expressiva, prevalece a dimensão instrumental como fonte de ganhos, de ocupação do tempo e de acesso a um determinado *status* social. O trabalho visto como um *locus da realização de si* dá lugar à lógica do emprego e da remuneração, como também *as categorias administrativas ou afetivas substituem as categorias sociais e profissionais*.

* * *

Se Flávio lida com o desemprego de uma forma ativa, mobilizando parentes e contatos, Ronie passa a imagem de *apatia*. Um olhar a partir das categorias daqueles que estudam o mercado de trabalho o classificaria na figura do trabalhador desanimado: aquele que deixa de procurar trabalho devido a sua longa permanência como desempregado. Essa imagem genérica, quando olhada a partir dos sujeitos concretos, não se sustenta. A figura do trabalhador “desanimado” tende a transferir para a pessoa a responsabilidade pela situação de desemprego.

Ronie deixou a escola bastante cedo, tendo completado apenas a terceira série do Ensino Fundamental. Durante algum tempo morou com o tio no interior, num centro de criação e treinamento de cavalos da Polícia Militar de Minas Gerais, quando aprendeu a domar e cuidar de cavalos. Gostaria de trabalhar no ramo, mas as oportunidades em Belo Horizonte são poucas. Já fez outros cursos de formação profissional: de padeiro e de produção de defumados. No entanto não conseguiu

²⁷ Termo usado, segundo os autores, por Michel Molitor e A. de Ronge em “Jeune et identité au travail, rapport de recherche”, Departement de Sociologie, UCL, 1987. (Obra citada pelos autores)

emprego nessas áreas. Deixou o curso para trabalhar em um açougue, emprego que conseguiu através da indicação do pai, onde permaneceu por apenas uma semana.

Ronie era um jovem bastante tímido. Talvez por esse seu retraimento as pessoas tendam a ver nele um desânimo quanto ao trabalho e à escola. Sua mãe tendia a comparar a sua trajetória com a das irmãs que estudaram e estão trabalhando como estagiárias. Os depoimentos do jovem foram curtos e objetivos, algumas vezes evasivos.²⁸ Foi através da fala da mãe que pudemos captar alguns aspectos da experiência do desemprego para Ronie. Para ela o problema do filho se resumia a uma questão de “*desorientação*”, de não saber qual a sua *vocação*:

“Na verdade, ele ainda não descobriu o que tem vontade de fazer. Porque nem ele sabe o que tem vontade de fazer. Uma vez eu dei a ele uma relação de cursos que tem ali na Cidade dos Meninos. Eu acho que lá tem uma média de uns trinta cursos. Nenhum serviu para ele. Aí, é como se diz, ele quer se encontrar onde? Em quê? Porque, para dar continuidade num curso ou fazer qualquer coisa, o jovem tem que ter vontade de fazer alguma coisa. Vontade de progredir em alguma coisa. Vontade de achar o que tem vontade realmente de fazer, né? E ele ainda realmente não achou essa vontade de fazer. Porque a única coisa que ele tem realmente vontade de fazer, que ele apresentou até agora foi ficar lá em Florestal. Porque lá em Florestal é mexer com bicho. Mas lá não é emprego, porque lá é do Governo. E ele entrou lá foi pelo meu irmão, porque o meu irmão é da Polícia e foi para lá pra lá para mexer com cavalo, essas coisas, né? Ele pegou e foi junto, para morar numa casinha lá dentro do CEDAF. Nesse ‘morar junto’ ele ficou lá um bocado de tempo. Lá é onde treina os cavalos, de onde saem os cavalos que vêm aí para as ruas. E ele gostou e por lá ele ficou. Mas lá não recebe nada, porque lá é quem trabalha no Estado. Ele fez lá curso de doma também, ele tem curso de doma. Mas no caso agora ele tem que entrar para uma coisa particular. Uma fazenda, quem mexe com negócio de cavalo. E isso é meio complicado. É meio difícil. Eu acho difícil de você achar uma pessoa conhecida, que mexe com fazenda. O tio dele ficou de olhar, mas eu acho que não tem tempo... Porque o interesse é daquele que procura, né?” (D. Cleonice, mãe, Braúna)

Para a mãe de Ronie, o “desânimo” do filho era difícil de ser compreendido. Para ela, tratava-se de descobrir uma vocação. Para Ronie, no entanto, as ocupações oferecidas eram tão desinteressantes quanto a escola foi na sua vida. Muitos jovens, diante das limitações do mercado de trabalho e da ausência de trabalhos que lhes interessem, mantêm um distanciamento do mercado de trabalho: não procuram emprego, não se engajam em cursos de formação e nem se dedicam a atividades que lhes ocupem o tempo. Nesse caso, a “*apatia*” é apenas a *distância que os salva*. (BAJOIT e FRANSSEN, 1997). Essa postura é vista como “desânimo”. No entanto Ronie não demonstrava nenhum desânimo para fazer aquilo do que gostava: lidar com

²⁸ Não conseguimos manter um segundo contato com Ronie para uma nova entrevista. Os depoimentos foram colhidos logo após a conclusão do curso, em janeiro de 2003.

cavalos. A sua “vocação” era esta. Nisto ele se sentia seguro e investia suas capacidades. Para isto se sentia competente, mobilizado e feliz. No entanto, o mercado de trabalho em Belo Horizonte é muito restrito para esta atividade. Aí está o drama de Ronie: ter que aprender a gostar de algo diferente dos cavalos.

* * *

Aldir era o caçula de um total de quatro filhos. Um dos irmãos mais velhos era servente de pedreiro e o outro, ajudante em uma madeireira. A irmã casada era dona de casa. O pai, pedreiro autônomo, possuía a quarta série do Ensino Fundamental. A mãe, analfabeta, também era dona de casa. Aldir teve apenas uma curta experiência anterior de trabalho por dois meses como ajudante do pai, aos quatorze anos de idade. Esporadicamente fez alguns “bicos” como servente de pedreiro em obras *no final de semana*. A sua grande dificuldade para encontrar emprego referia-se   falta de experiência e escolaridade: *Eles ficam pedindo segundo grau completo, ficam pedindo experiência*. Na ocasião da primeira entrevista, este jovem declarou que gostaria de se formar logo, quem sabe até comprar o diploma para poder *arrumar um emprego mais fácil*. Havia um grande desejo de trabalhar:

“Ah, ficar à-toa? Sem ajudar aqui também? Só o meu pai que trabalha para colocar as coisas dentro de casa. É muito difícil para ele. Tem que pagar as contas e tudo.”
(Aldir, treinando, Braúna)

Um primeiro sentido do trabalho, para ele, vinculava-se a ocupar o tempo ocioso e obter alguma forma de ganho que lhe permitisse contribuir com as despesas de casa. Aldir está sempre preocupado em ocupar o tempo. No entanto, outro sentido vinculado ao lazer e   sociabilidade juvenil irá transparecer na sua fala: ter autonomia, poder sair com os amigos e financiar o seu próprio lazer.

Durante o período da primeira   segunda entrevista, Aldir trabalhou apenas duas semanas, como servente de pedreiro. Havia procurado emprego em lojas no CEASA, no SINE ²⁹ e em pequenas empresas, mas não obteve sucesso. Iniciou a primeira série do Ensino Médio, mas desistiu: *Eu estava procurando emprego. Uma empresa não quis me pegar porque eu estava estudando e o serviço era   noite. Aí eu*

²⁹ Sistema Nacional de Emprego.

parei. O desemprego é vivido como uma limitação ao consumo juvenil e à obrigação de ajudar em casa, embora declarasse que não se sentia pressionado pelos pais:

“Trabalhar é importante, porque ficar dependendo de pai e mãe... Chega final de semana você não pode sair, não pode comprar roupas e sapatos. É ruim porque muitas vezes eu não tenho dinheiro para comprar o que eu quero. Nem posso ajudar em casa. Não é pressão não, mas é ruim ficar dentro de casa para quem é maior de 18 anos. É muito apertado. Meus pais me dão força pra caramba e eu estou correndo atrás para ver se arrumo ainda este ano.” (Aldir, treinando, Braúna)

Aldir entrou para o SCV porque estava ficando à-toa de tarde e estava querendo pegar experiência em alguma coisa, pelo menos um pouquinho. Durante o curso, ele aproveitou o valor da bolsa para fazer auto-escola, pois assim poderia tentar arrumar um emprego mais fácil. O seu desejo é ser caminhoneiro ou motorista de ônibus:

“Entrevistador: Se você pudesse escolher um tipo de emprego hoje, um tipo de trabalho, o que você escolheria? O que você gostaria de ser, de fazer?”

Aldir: Ah, o que eu queria ser é motorista de ônibus ou de carreta. Mexer com isso.

Entrevistador: E porque você gostaria de mexer com isso?

Aldir: Não, é porque eu acho melhor! Dirigir assim eu acho muito bom. E um motorista de ônibus ganha um salário até bom.

Entrevistador: Nessa parte que o seu pai trabalha você não tem interesse não?

Aldir: Ah, nessa eu não tenho não.

Entrevistador: Porque?

Aldir: Ah, não. Eu não quero mexer com isso não. Daqui uns dias vai ser muito difícil achar trabalho assim. Muito difícil. Só quem tem uma pessoa que já conhece mesmo, que indica. Eu começar agora de novo vai ser muito difícil para mim arrumar emprego. Muito difícil!” (Aldir, treinando, Braúna)

A profissão de pedreiro exige algum tempo de aprendizado. Geralmente se começa como servente, passando-se a ajudante (uma espécie de aprendiz) para finalmente se chegar a pedreiro, quando as pessoas passam a contratar a execução de obras. Não há a segurança de que haverá sempre demanda pelo seu trabalho. Em contrapartida, o trabalho como motorista representa uma atividade com um *status* superior, melhores salários e garantias sociais. Embora a possibilidade de fazer um novo curso pela entidade executora do SCV não fosse uma questão central no seu depoimento, quando perguntado deixou transparecer que gostaria de fazer um curso de Informática.

Assim como outros jovens, Aldir deseja superar a posição social dos pais. No entanto, para ele as condições eram mais adversas: morava em um lugar mais afastado, não tinha escolaridade suficiente, nem uma boa trajetória escolar, não possuía

experiência. A distância entre as aspirações e a realidade causa um sentimento de vazio que se manifesta mais abertamente quanto fala de sua rotina:

“Eu fico mais à toa. De vez em quando eu distribuo currículos. Geralmente na segunda-feira eu saio para procurar serviço. Fico mais é dentro de casa mesmo. Lazer é muito de vez em quando. Sem dinheiro é ruim pra caramba. Muitos amigos meus trabalham, mas não dá para ficar dependendo deles pagarem as coisas para mim. De vez em quando eu joga bola na quadra da escola, no final de semana. A maioria dos meus amigos trabalha. Festa é difícil de ir. Igreja eu não vou. De vez em quando eu vou na casa da minha irmã que é casada.” (Aldir, treinando, Braúna)

Retraimento e vazio parece ser a forma como este jovem vivia a experiência do desemprego. Embora tenha manifestado várias vezes o desejo de ajudar em casa, esse último depoimento está muito associado à sociabilidade promovida pelo trabalho. A situação de desemprego limitava as possibilidades de lazer e convivência com outros jovens. A escola, que poderia cumprir este papel, não era atrativa para Aldir.

O desemprego-moratória: Luís Alberto e Esequiel

Para dois jovens entrevistados, no entanto, a vivência do desemprego tomava rumos diferentes. Embora desejassem trabalhar, desenvolviam uma postura diferente dos demais: pareciam menos dispostos a se submeterem a qualquer trabalho. O tempo de desemprego era visto como um período de *espera* no qual exerciam outras atividades: estudavam, freqüentavam Igrejas, participavam de grupos de jovens, se reuniam com os amigos, etc.

Um *trabalho fichado* também era citado por esses jovens como a principal característica de um bom emprego. No entanto pareciam desenvolver novas orientações quanto ao trabalho. Havia primeiramente uma recusa do trabalho operário e, no caso das mulheres, do trabalho doméstico. Em segundo lugar, em muitos casos há uma referência a dimensões do trabalho como a comunicação e o trabalho com o público. Em todo caso, o grande diferencial desse grupo em relação aos demais era a ausência da busca desesperada, embora tivessem algumas aspirações bem próximas: ter um salário, melhorar de vida, ajudar a família.

Muitos desses jovens revelaram uma grande expectativa quanto à possibilidade de fazer um novo curso de formação profissional ³⁰ com o qual

³⁰ Durante o desenvolvimento do SCV, a instituição executora divulgou que pretendia realizar novos cursos a serem oferecidos pelo Movimento dos Egressos. Os treinandos chegaram a preencher uma ficha

pretendiam ampliar as suas chances no mercado de trabalho. É certo que famílias numa melhor posição social e cultural tendem a investir mais na escolaridade e na formação profissional dos filhos na expectativa de aumentar a sua “empregabilidade”. No entanto, havia, entre os jovens pesquisados, um grupo composto de jovens com maior escolaridade, que procurava administrar o seu tempo de não-trabalho investindo em outras orientações: terminar ou retomar os estudos, fazer novos cursos, estudar música ou inglês, fazer um curso superior.

A experiência do desemprego era vivida de uma maneira diferente por esses jovens. Estavam entre o tempo liberado, vivido como pleno de possibilidades, e aquele vivido como sofrimento, pressão e angústia. São jovens que, embora vivessem os limites de sua condição social, pela posição que ocupavam na família – caçulas, solteiros – se sentiam mais livres para investir em atividades de lazer e formação. Isto não quer dizer que não tivessem aspirações ao trabalho, em certos momentos vividos como uma tensão, mas estavam mais próximos de uma situação de moratória social. A experiência de algumas jovens se aproximava desta realidade, no entanto o caso delas será tratado à parte, tendo em vista as suas especificidades.

* * *

Luís Alberto era o filho mais novo de um pedreiro autônomo. A mãe recebia pensão por invalidez. A família possuía em situação razoável, tendo em vista as condições de vida do bairro. Moravam em uma casa simples, mas relativamente ampla e bem localizada. Possuíam ainda automóvel, telefone residencial e outros bens de consumo. No seu quarto havia um som próprio, guitarra e um conjunto de bateria. Sua irmã era casada e do lar, como a mãe. Seus dois irmãos mais velhos trabalhavam também na área da construção civil, como o pai. Dos irmãos, dois concluíram o Ensino Médio e um outro completou a segunda série desse nível de ensino. Quando perguntei sobre a sua escolaridade, Luís Alberto pediu que eu desligasse o gravador. Ele revelou ter concluído o Ensino Médio no colégio do bairro, depois de ter passado por um programa de aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental. Ao fazer sua inscrição no SCV, declarou ter o Ensino Fundamental incompleto para ter direito a uma vaga.

de adesão ao Movimento dos Egressos. Em diversos momentos foi reafirmada a possibilidade de serem chamados para novos cursos durante o ano de 2003.

Luís Alberto já trabalhou em várias atividades: como ajudante de pedreiro, junto com o pai, como vendedor de picolés para uma sorveteria e como camelô. Na primeira vez que o entrevistei, se dizia disposto a aceitar qualquer trabalho: *o serviço que vier, pois estou à-toa mesmo*. Reclamou também da falta de oportunidades, da dificuldade em encontrar um emprego sem a indicação de alguém: *O pessoal é desinteressado em chamar a gente. Para conseguir um emprego precisa de alguém para poder falar*. Embora, à primeira vista, possa transparecer uma ansiedade em trabalhar, o seu depoimento revela uma atitude menos ativa na busca por um emprego:

“Oh, procurar eu procurei. Mas procurei aqui no bairro. Porque procurar lá fora por enquanto não dá, porque eu não tirei os meus documentos todos. Eu comecei. Eu fui lá e tirei o meu Título de Eleitor. (...) Está faltando o meu CPF. Aí eu vou começar a procurar. (...) Mas eu estou esperando para ver se vai sair o próximo curso, porque se não sair eu vou procurar um serviço. Eu estou querendo fazer um vestibular, alguma coisa assim.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

A expectativa de fazer novos cursos foi repetidamente citada na sua primeira entrevista. Os cursos que gostaria de fazer era Informática – *é uma coisa que pede muito* – e de Inglês – *eu sempre quis fazer Inglês*. Não há uma vinculação imediata desses cursos com a questão da preparação para o trabalho, mas muito mais com as suas aspirações pessoais. O desejo de fazer cursos se referia a ocupar o tempo enquanto estivesse desempregado ou adquirir novos conhecimentos. Parece não haver dúvidas aqui quanto à vontade de aproveitar o tempo desses cursos com coisas que digam respeito ao indivíduo: *eu vou levar para o lado que mais me interessar, mais fundamental para mim, que eu vou utilizar mais*.

No início Luís Alberto achava que o Curso de Eletricista e Bombeiro Hidráulico oferecido na Igreja do bairro seria pago, mas mesmo assim se dispôs a fazê-lo. Gostou do curso de Eletricista: *Através dele posso vir a conseguir um serviço bom, que é mais uma chance (...) igual Cemig*.³¹ Por outro lado, não se interessou pela parte de Bombeiro Hidráulico: *Com hidráulica eu não quero mexer não*. A atitude de Luís Alberto estabelece uma nítida diferença de importância entre as duas atividades, apresentando elementos que parecem caracterizar uma certa reserva quanto ao trabalho operário. Embora o trabalho de eletricista também esteja enquadrado entre as profissões operárias, a sua imagem de um trabalho qualificado, que exige o domínio de conhecimentos específicos, lhe dão um status superior.

³¹ Empresa estatal: Companhia Energética de Minas Gerais.

Luís Alberto queria ter ingressado na Aeronáutica, mas deixou passar o prazo de inscrição. Ainda teve esperança de conseguir uma vaga no Exército, chegando a alistar-se em Belo Horizonte, junto com um colega do SCV. Na ocasião deu o endereço de parentes, pois do contrário teria que se alistar no município em que mora. Nesse caso não seria convocado, uma vez que os jovens da sua cidade são automaticamente dispensados. O desejo de prestar o Serviço Militar Obrigatório foi associado por ele à sedução de viver aventuras e desafios. O tempo do Exército representava uma época de fazer novas amizades e conquistar uma certa autonomia em relação aos pais e perante a sociedade. Além disso, havia a possibilidade de entrar para o quadro das Forças Armadas: *Lá se ganha bem*. No entanto, tanto a sua tentativa, quanto a do amigo, foram frustradas. Os únicos que conseguiram uma vaga foram indicados: *Vai ver eles conheciam alguém importante lá dentro. A gente nem teve chance não.*³²

Assim, a pouca disposição para procurar uma atividade, adiando a entrada no mercado de trabalho, parece colocar-se na perspectiva de driblar o destino que lhe foi reservado, junto com o pai e irmãos, no seio das profissões operárias. Essa expectativa de fazer um percurso diferente dos parentes próximos também está presente nos depoimentos da maioria dos outros jovens.

Quando reencontrei Luís Alberto para a segunda entrevista, ele estava fazendo o curso de informática do Movimento de Egressos. Na época estava se preparando para o vestibular. Durante um certo tempo fez alguns “bicos” como servente de pedreiro para o pai. Quando perguntado se gostava desta atividade, o jovem reafirma o desejo, presente na primeira entrevista, de superar a condição social do pai:

“Para falar a verdade, até que eu gostava, eu gosto. Eu acho legal, interessante. Mas não é uma coisa que eu quero. Eu quero arrumar uma coisa... Igual, agora eu estou terminando o curso lá, aí eu já estou olhando. Eu já consegui uns telefonemas para ver se eu arrumo algum serviço. Esse ano eu vou tentar o vestibular, se caso eu não conseguir, ano que vem eu vou fazer um pré-vestibular. O próximo ano eu quero estar trabalhando para eu poder pagar e tentar o vestibular de novo. Ai, eu sei que vou conseguir o pré-vestibular. (Eu vou tentar) Ciências da Computação. Muito concorrido, muito difícil. Tem que estudar bastante. Estou até lendo um livro que eles pedem.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

³² Segundo reportagem da *Folha de S. Paulo*, há em média 1,5 milhão de jovens alistados por ano no Brasil. Em 2002, devido a cortes no orçamento da União, o Ministro do Exército foi autorizado a dispensar 44 mil dos 52 mil alistados em março para cumprir o Serviço Militar Obrigatório. Além disso, foi adiada por dois meses a convocação de 18 mil novos recrutas e o horário de funcionamento de organizações militares seria reduzido. Confira: WERNECK, Guilherme. Adeus às armas. Corte no orçamento das Forças Armadas reduz o número de recrutas e adia a convocação de alistados. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 jul. 2002. Folhateen (Suplemento), p. 6-7.

Quando perguntado porque não aspirava ao mesmo trabalho do pai, Luís Alberto deixa escapar elementos que dão importância ao trabalho para ele:

“É o seguinte: em primeiro lugar é que eu não vou ter direito nenhum. Isso é uma das coisas. Eu não vou ter direito nenhum nesse tipo de serviço. É trabalhar, receber no final de semana. É sempre no final de semana que recebe, né? E pegando no pesado e tal. Aí eu acho eu não levo muito jeito para coisa, não. Gostar eu gosto, mas não pretendo fazer isso. Ficar trabalhando de bico? Eu quero um serviço fichado, que tenha os meus direitos. Caso eu for mandado embora, alguma coisa assim, eu vou ter o direito ao seguro-desemprego, ter direito de fazer a concordata lá, receber um dinheirinho bom, quando eu for mandado embora, entendeu? Os meus direitos, direito às férias, a esse tipo de coisa, você entendeu como que é? Estou procurando, eu já até achei um negócio por aí. Ontem um amigo meu passou um número para eu ligar, falou assim que eu tenho bastante chance de conseguir, na área de, negócio de fiação mesmo, que é lá na Cemig, né. Eu vou ligar para lá, hoje mesmo, daqui a pouco estou ligando. (...) Por enquanto, é isso aí. Eu que eu quero mesmo, igual assim, arrumar um serviço, que através dele que eu possa conseguir bancar mais meus estudos, crescendo na empresa, então ir para outra, que eu ganhe melhor. Esta que é a situação.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

Luís Alberto, em seu depoimento, vinculava de maneira muito forte o trabalho à vivência da condição juvenil. O trabalho adquiria valor, como em outros depoimentos, pelo fato de proporcionar autonomia e acesso aos bens de consumo juvenis. Mesmo fazendo referência à ética do provedor, isto se colocava como um horizonte distante. As suas expectativas se referiam muito mais ao presente:

“Independência entendeu? Ter meu dinheiro próprio, para comprar minhas próprias coisas, para não poder ficar dependendo dos meus pais, esse que é o motivo. (...) Eu acho que ninguém gosta de ficar, igual, ter que sair pedir os pais, querer uma roupa nova não tem dinheiro, ter que... Ah, tudo que for fazer tem que pedir eles. Isso aí não está com nada não. Eu vou querer casar, ter filhos... Eu não vou poder fazer isso a vida toda. Eu preciso ganhar alguma coisa melhor, que ganha bem, alguma coisa assim para poder agüentar manter eu e minha família, tudo em dia. Vou ter que começar de agora, já que não estou conseguindo, direito.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

Conseguir dinheiro com os pais às vezes era motivo de conflitos e aborrecimentos. Para os pais, o trabalho dos filhos não se vincula necessariamente à contribuição com as despesas domésticas, mas é importante para aliviar a pressão sobre o orçamento:

“O meu pai de vez em quando cisma de me dar uns torrões. Quando eu peço alguma coisa. Eu não peço mais. Eu não peço mais nada para poder evitar. Desde o ano passado que eu parei de pedir a ele. Eu não peço a ele mais nada. Eu quando eu quero alguma coisa eu vejo se tenho dinheiro, tento arrumar uns bicos. Aí eu vou lá e compro. Pedir a ele é levar um torra. ‘Você é vagabundo. Só presta para dar

despesa'. Então eu já evito. A única pessoa que de vez em quando eu peço alguma coisa é minha mãe. Agora eu estava pra fazer as coisas aí do vestibular aí eu pedi dinheiro a ela para comprar os livros. (...) Ele deve estar enjoado de me sustentar, né? Está querendo já que eu trabalhe e tirar o peso. Trabalhe e estar ajudando em casa. Apesar de que o meu outro irmão também trabalha e não ajuda nada em casa e ele não fala nada. Só que pra ele é o seguinte: trabalhando já está bom. Aí pelo menos já não vai gastar com roupa, esses negócios assim. Não vai gastar com nada.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

Dos jovens entrevistados, Luís Alberto foi um dos que deixou transparecer com mais veemência a sua vinculação à condição juvenil. O desemprego é vivido por ele de uma maneira menos angustiante que de outros jovens entrevistados. Pesa nisto a postura dos pais. Na primeira vez que o entrevistei, sua mãe declarou não se importar muito que os filhos fiquem um tempo sem trabalhar, citando o exemplo de um deles, que ficou muito tempo inativo: *Depois ele começou a trabalhar com meu marido e engrenou*. Exceto os conflitos quando pede dinheiro para algum consumo, Luís Alberto deixa transparecer que o pai também não pressiona muito para que trabalhe: *Ele valoriza que a gente estude*.

A sua rotina divide-se entre o tempo de estudo (preparar para o vestibular, fazer o curso de qualificação) e os tempos de lazer e sociabilidade. Quando não está estudando treina violão. Planeja montar uma banda com os colegas: *Só por diversão*. Ir para a porta do colégio e depois descer para a praça do bairro é um dos seus principais hábitos: *Fica lá batendo-papo, conversando. A porta do colégio é o melhor lugar para arrumar uma ficante, uma namorada*. Nos finais de semana, além das festas, costuma ir à Igreja Evangélica para encontrar alguns colegas: *Todo mundo lá é zoador, conversa legal. Apesar de que eles falam mais outros tipos de coisas...* Esses depoimentos remetem à importância da sociabilidade para os jovens como uma dimensão que se encerra em si mesmo, no ato de falar, se comunicar, “zoar”. (DAYRELL, 2001). Nos limites que têm os jovens constroem estratégias de ampliar os espaços de sociabilidade freqüentando diversas Igrejas e outros espaços públicos.

* * *

Esequiel, quando foi entrevistado, dez meses após a experiência do SCV, estudava e trabalhava informalmente como auxiliar de marceneiro, além de estar freqüentando o curso do Movimento de Egressos. Embora achasse a sua atividade boa, considerava que estava desempregado:

“É um serviço bom. Não é muito pesado. O ruim é que não é registrado, mas já ajuda. Eu considero que estou desempregado porque não é um serviço certo. O dinheiro também é pouco. Não dá aquela confiança porque é uma coisa que pode acabar de uma hora para a outra.” (Esequiel, treinando, Flamengo)

Quando mais jovem, Esequiel teve algumas experiências como auxiliar do pai que é pedreiro. Suas aspirações profissionais remetiam para além dessa experiência, sonho alimentado também pelos pais:

“Eles sempre falam para eu correr atrás. Eles sabem que eu tenho que construir um futuro. Ter uma profissão. Meu pai trabalha de pedreiro. Ele vive falando que não quer a gente trabalhando de pedreiro. Ele fala que serviço bom é aquele que dá para ganhar um dinheiro bom e não é muito pesado. Porque obra é pesado e não dá dinheiro. Eles preferem que eu preste concurso para a PM, o Banco do Brasil, etc.” (Esequiel, treinando, Flamengo)

A sua rotina estava muito vinculada à sua condição juvenil. Estudava à noite e fazia o curso de qualificação duas vezes por semana no centro da cidade. Praticava *skate* e basquete com os colegas, nos sábados pela manhã, numa quadra próxima à sua casa. Geralmente não costumava sair com os colegas ou frequentar festas: *Aqui no bairro tem pouco lugar e há muita violência, os outros vêm tirar onda... Aí rola briga.*

O sentido do trabalho, para esse jovem, estava ligado às necessidades de consumo juvenil que o pai nem sempre podia proporcionar:

“Ficar desempregado sempre dá uma pressão. Porque você sempre precisa de alguma coisa. Roupa, tênis. Meu pai quebrou o pé e está no seguro. E é uma burocracia muito grande. Aí você sente falta do dinheiro para comprar coisas.” (Esequiel, treinando, Flamengo)

O trabalho era visto como uma ampliação das possibilidades de consumo juvenil. O futuro para Esequiel ainda não era uma questão decidida: *Eu já pensei em várias coisas. Polícia Civil, ser médico, mas nada decidido ainda. Eu quero fazer um cursinho pré-vestibular.* O desejo de ir além da condição social da sua família era central nas suas aspirações profissionais.

4.1.5 Inativas? As jovens entre o desemprego e o trabalho “improdutivo” e precário

É comum associar as jovens à idéia de inatividade. Isto se dá pelo fato de que o trabalho doméstico exercido no próprio lar de origem é considerado improdutivo,

ligado à esfera da reprodução da força de trabalho. Uma aproximação das experiências de trabalho das jovens, no entanto, revelou uma forte associação entre estudar e trabalhar (em casa ou no trabalho precário para terceiros).

Cirlene: em busca de um trabalho digno

Cirlene teve apenas uma experiência de trabalho fora de casa. Quando a entrevistei pela primeira vez, cuidava de uma criança para uma professora moradora do bairro. Chegou a fazer testes para trabalhar em uma padaria num grande shopping de Belo Horizonte, mas não foi bem sucedida. Nessa ocasião presenciei um diálogo entre ela, uma colega e a coordenadora do curso:

– “Outro dia fui fazer a minha ficha no Minas Shopping. Perdi o meu tempo. Fui para lá cedo e a entrevista só aconteceu de tarde. Pior que o meu pai tinha me dado o dinheiro exato das passagens de ida e de volta. Voltei frustrada.” (Deliane)

– “Eu também fui fazer minha ficha para trabalhar num mercado lá no Diamond Mall. Mas parece que eles queriam só moças bonitas.” (Cirlene)

– “Eles olham muito a aparência. Eu acho melhor vocês investirem no curso. Depois vocês procuram emprego. Depois que vocês tiverem o certificado fica mais fácil.” (Coordenadora)

– “Eles me perguntaram se eu estava estudando. Eu disse que não. Aí me perguntaram se eu tinha filhos. Eu tenho. Aí eles me descartaram logo.” (Deliane)

– “Eu desisti de procurar emprego. Eles olham só a aparência. Eles falam que não, mas no fundo o que conta é a aparência. Eu quero é arrumar um marido que me sustente.” (Cirlene)

(Bairro Flamengo, 25 de setembro)

Mesmo que em tom de desabafo, cair na condição de “dona de casa” era sempre um horizonte possível para as jovens. Tanto mais quando além das barreiras de escolaridade e experiência, pesavam critérios como a aparência e a maternidade.

Sua preferência na época era por estudar e se qualificar para assim conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Também estava na expectativa de fazer um dos cursos prometidos pela entidade executora do SCV: *Então eu estou esperando para ver o que vai decidir. Aí depois desse, se não tiver nada, aí eu vou mandar currículo.* Cirlene preferia investir nos estudos, concluir o Ensino Médio. Sonhava um dia fazer o curso de medicina: *Bem no futuro, nem que seja lá para frente.* A disposição para trabalhar estava associada a um tempo disponível para os estudos: *Chegando no horário certinho de ir para a escola, está bom.* No seu depoimento, revelava a dificuldade em encontrar bons empregos, uma vez que isso dependia de indicação de amigos e parentes. Assim, restaria como mais praticável o emprego doméstico, ao qual resistiu:

“Cirlene: Ah, hoje em dia o mercado de trabalho está fechado sim. (...) Ainda mais que a maioria das pessoas não pode pagar cursos. Tudo precisa de curso. E se a gente fosse fazer um curso daqueles e pagasse ia ficar caro... (...) Ainda mais para os jovens. Eu acho que está difícil demais arrumar emprego. Ainda mais lá para o centro, sabe? Em bairro a gente arruma, mas lá para o centro está difícil.

Entrevistador: Mas no bairro arruma o quê?

Cirlene: Ah, olhar menino, arrumar casa... (rindo) Só rindo...

Entrevistador: E isso aí não é legal?

Cirlene: (rindo) Ah, eu não gosto não. Arrumar uma casa para os outros? A gente quer trabalhar em loja, essas coisas. Porque os outros humilham muito a gente. Mesmo eles não sabendo eles humilham a gente. E trabalhar assim em bairro é ruim.

Entrevistador: Mas, humilha como. O que acontece?

Cirlene: Ah, igual tem um ditado: “Trabalhar para pobre é pedir esmola duas vezes”, né? Ah, eles humilham a gente, acham que é melhor que a gente, que a gente está precisando deles. Realmente a gente precisa deles e eles precisam do serviço da gente, né? Ah, eles humilham a gente muito. Na casa deles, perto dos outros.

Entrevistador: E então a sua vontade é arrumar um emprego lá no centro, em lojas, uma coisa assim? Numa empresa maior, uma coisa assim?

Cirlene: É! Em loja! Pelo menos para eu ter uma experiência de seis meses, de um ano na carteira. Para mim, quando eu for procurar outro, eu já ter uma experiência em alguma coisa, né?” (Cirlene, treinanda, Flamengo)

Para a segunda entrevista, cheguei no momento em que Cirlene estava fazendo exercícios escolares junto com outra colega. Ela estava cursando agora a terceira série do Ensino Médio. Estudar continuava sendo importante para ela. Além disso, estava fazendo o curso de qualificação profissional do Movimento de Egressos, experiência da qual estava gostando muito: *Porque lá tem coisas que tem haver comigo. Computação, Comunicação e Expressão, oficinas com a psicóloga... Esse negócio de Bombeiro Hidráulico e Eletricista não tem nada a ver comigo.* Ela frequentava o curso duas vezes por semana. Para ela, era cansativo nos dias de curso, porque quando chegava ainda trabalhava antes de ir para a escola.

As suas aspirações quanto ao trabalho continuavam condicionadas a poder continuar estudando. No entanto, diferentemente da primeira entrevista, Cirlene já admitia inserir-se de alguma forma no emprego doméstico, seja como *baby-sitter* ou de outra forma qualquer, desde que conseguisse um “emprego digno” que lhe permitisse prosseguir e realizar seus projetos:

“Eu queria arrumar um emprego digno, sô... Que ganhe pelo menos um salário que dê para mim pagar, porque o curso de Enfermagem é 120 reais. Eu quero arrumar um emprego que eu ganhe para mim pelo menos pagar um curso profissionalizante. Um curso que vai servir para mim no futuro, entendeu? Eu quero pagar um curso completo de computação que eu venha aprender mesmo, para no currículo eu colocar que eu tenho um curso de computação completo: Windows, Word... E saber, entendeu? Que aqui é rápido, é até dezembro e eu não vou pegar tudo. O mais importante para mim, sabe, é isso, eu conseguir um emprego digno para mim pagar.

(...) *Que eu ganhe pelo menos um salário. Eu nunca arrumei um emprego que eu ganhe um salário. Pelo menos um salário. Seja onde for, na casa de família, entendeu? Para dormir, igual o ano que vem já vai dar para dormir. Eu estou com essa coisa de baby-sitter, mas se eu arrumar para dormir em outra função, eu vou também, entendeu? Para pagar um curso de enfermeira. Porque médica é demais, está além do meus... Nada é impossível! Mas, só que é difícil, entendeu? Quem sabe um dia, né. Mas, nada é difícil, né. Nada é impossível.*” (Cirlene, treinanda, Flamengo)

Trabalhar, para Cirlene, estava associado à possibilidade de investir numa profissão que rompesse com a trajetória destinada às jovens das camadas populares. Para as jovens, trabalhar e estudar tem o sentido de romper o destino das mães que já se anuncia no trabalho precoce no lar.

Deiziene: para além da mãe

A mesma rejeição ao trabalho doméstico aparecia no depoimento de outra jovem. O pai de Deiziene era torneiro mecânico e a mãe era *do lar*. A sua única experiência de trabalho era ajudar no serviço doméstico da família. Para a mãe o problema da filha é que ela era muito tímida, não tendo iniciativa, comparada à irmã:

“Ela é uma menina muito presa, é uma menina muito recatada, tímida em tudo, sabe? (...) Eu acho que é a idade. (...) Eu tenho uma outra de 17 anos, a Laudí, que é muito mais desenvolvida que ela para procurar emprego. Ela já trabalhou em três empregos. Três coisas que ela já fez. (...) A Laudí é mais despachada nesse sentido. E eu coloquei ela na aula de computação. Eu sempre achei ela muito tímida sobre isso.” (D. Ana, mãe, Flamengo)

Para a mãe, era importante que a filha investisse em cursos e na sua escolaridade. A mãe parecia projetar para as filhas um outro futuro, diferente do seu:

“É muito importante a escolaridade dela porque é uma menina que é bem desenvolvida, sabe? Dá força para os colegas dela, quer ajudar. E muito inteligente. O bom é que a Deiziene é inteligente demais. Tem esse lado que eu estou te falando. Ela é bem tímida, né? É uma timidez que, ela não gosta de falar, mas a gente sente na pele. Eu acho que ela é igual eu. Eu sou tímida demais... (risos) Eu casei e fiquei, nunca trabalhei fora. Esses anos e tudo... Porque hoje em dia tudo precisa o segundo grau, você sabe disso, né? A maioria. Até garis eles estão exigindo segundo grau. Uma coisa que eu nunca tive. Estudei até a sexta série... e parei para casar e fiquei.” (D. Ana, mãe, Flamengo)

Para a filha, havia o peso de superar a mãe. O desejo da mãe era sentido como uma pressão: *Mas a barra aqui em casa é mais por parte da minha mãe. Meu pai não cobra muito. Ela diz: Você não corre atrás, seus amigos conseguiram.* Deiziene

chegou a chorar nesse momento. A irmã havia se casado e para ela, com dezenove anos, havia agora uma expectativa maior quanto a construir uma carreira.

Com o dinheiro da bolsa recebida durante o SCV, Deiziene pagou um curso de informática. A jovem não demonstrava, na época, estar engajada na busca de uma vaga: *A gente pergunta mais a amigos se sabe de algum serviço para indicar a gente. Mas sair para procurar eu não saio não.* Quando perguntada sobre suas aspirações de trabalho, Deiziene referiu-se, inicialmente, a ocupações que lhe dessem prazer. Para ela, o trabalho ideal estava vinculado a algumas características opostas ao trabalho doméstico e operário: comunicação, tratamento com o público e uso da inteligência.

“Olha, um trabalho que eu gostasse de fazer. Quando a gente é nova, a gente pensa que qualquer coisa está ótimo. Mas se fosse olhar pessoalmente, um trabalho que eu gostasse de fazer. (...) Ah, um trabalho que não seja tipo faxina na casa... (risos) (...) Um trabalho assim de dona de casa... Não! Não! (risos) Eu acho um serviço muito, não sei, não tem promessa de ir para frente. Não tem muito futuro. Costuma a gente não receber bem. Você não recebe bem, não. Eu acho que não tem futuro, porque não trabalha com a inteligência da pessoa, você trabalha com a força dela. Varrer, passar pano de chão na fábrica. (...) Se eu pudesse escolher (eu escolheria) o que mexe mais com comunicação, conversa. Eu gosto muito de conversar. Um serviço assim, público, entendeu? Um serviço assim, eu gostaria. Um trabalho mais comunicativo, talvez um posto de saúde, talvez vender. Entendeu. Nada que fosse trabalhar, ralar, ficar passando vassoura. Eu gosto de conversar com as pessoas.” (Deiziene, treinanda, Flamengo.

As aspirações de Deiziene voltavam-se para um trabalho que considerasse interessante, oposto ao trabalho doméstico ou manual, que exige apenas força física. Enfim, um trabalho que *gostasse de fazer*. A dimensão comunicativa resumia sua aspiração a um trabalho oposto ao isolamento do lar ou ao trabalho bitolado das faxinas. Deiziene procurava realizar esta dimensão comunicativa da sociabilidade por meio de sua participação como coordenadora de um grupo de jovens da Igreja Católica do bairro, atividade que valorizava muito pelas amizades e pelos eventos que isto envolvia.

Quando realizei sua segunda entrevista, ela estava fazendo o curso de qualificação profissional do Movimento de Egressos. Na ocasião, me revelou que também já tinha concluído o Ensino Médio, como outros alunos, tendo mentido para conseguir uma vaga no curso do SCV. Nesse meio tempo participou de vários cursos: de culinária, de informática, de preparação para provas das polícias e das forças armadas. Teve também uma experiência de trabalho por dois meses como companhia de uma senhora idosa, recebendo 80 reais mensais. Deiziene decidiu deixar esse emprego, quando foi chamada para o curso do Movimento dos Egressos. Na época passou a dar

aulas de reforço para um aluno da quinta-série da escola do bairro, além de levar e buscar dois meninos da casa para a escola.

A possibilidade de fazer amizades, de ampliar a sua sociabilidade era sempre lembrada por Deiziene quando falava do trabalho ou dos cursos que freqüentou. O trabalho doméstico representava um limite nesse aspecto. Assim como Cirlene, o trabalho estava associado ao projeto de fazer novos cursos que ampliassem suas chances de inserção no mercado de trabalho. Quando perguntada sobre a importância do trabalho, respondeu assim:

“Me sentir bem, eu acho. Se eu sei fazer, acho que isso faz a pessoa gostar do trabalho. Se eu gosto. Me sentir bem entendeu? Fazer o que eu gosto! Esse aspecto que é importante. E o salário! E se eu sei, entendeu! Se eu faço bem. Não adianta eu fazer uma coisa que não vai dá certo. Eu acho que é o salário e ter que fazer bem, tem que saber, tem que gostar. Para ajudar a comprar as coisas. Eu acho que é por isso. E cursos também, eu gosto de fazer cursos. É, para tentar crescer. É, um curso, uma coisa assim. Ajudar a família em casa. Eu acho que é por isso que o salário é importante.” (Deiziene, treinanda, Flamengo)

O valor do trabalho, para ela, estava associado a fazer algo do qual goste, no qual se sentisse mobilizada e envolvida. Além disso, estava muito presente a possibilidade de o trabalho oferecer novas oportunidades de crescimento profissional. Quanto ao futuro, Deiziene planejava fazer o vestibular para Pedagogia.

Eliana: uma jovem casada

Uma terceira jovem tinha aspirações de trabalhar em lojas. Eliana veio do interior de Minas Gerais quando se casou com outro jovem, também inscrito na mesma turma do SCV. Estava em Belo Horizonte há sete meses na época da primeira entrevista. Eliana começou a trabalhar com dezesseis anos. Já trabalhou informalmente como balconista, babá e caseira em um sítio. Abandonou a escola na sexta série, quando participava de um programa de aceleração da aprendizagem, para trabalhar com o pai em “bicos” na agricultura. Quanto ao emprego, dizia-se disposta a trabalhar em *qualquer emprego*:

“O emprego que eu conheço mesmo, a profissão que eu conheço mesmo é vendedora, né? Trabalhando em loja, balconista. Mas se surgir outros. Igual eu estou correndo atrás de um ali no Flamengo, no sacolão. Se surgir esse também está bom. Qualquer um que aparecer aqui está bom. (Se eu pudesse escolher) (...) Eu trabalharia em loja. Porque é o que eu conheço e o que eu gosto de fazer. Porque trabalhar em loja igual eu trabalhava, me dava satisfação de quando a pessoa vinha comprar e eu recebia ela

bem, e depois a minha patroa me elogiava. E eu gosto de dialogar com as pessoas.”
(Eliana, treinanda, Braúna)

Como não era de Belo Horizonte, a possibilidade de encontrar alguma vaga era mais remota, pois não tinha referências de empregos anteriores a apresentar. Em face da dificuldade em conseguir um emprego satisfatório, Eliana se dispunha a trabalhar *naquilo que aparecer*.

Quando a reencontrei, estava morando no interior com o marido. Durante esse tempo não consegui nenhum emprego. Os baixos recursos para negociar uma vaga no mercado de trabalho – baixa escolaridade, falta de referências – parecem apontar para Eliana uma tendência a se dedicar às tarefas domésticas, deixando para o marido a busca por um emprego.

Viviane: o presente como horizonte

As jovens acima se caracterizavam por um sentimento de responsabilidade muito grande. Podemos dizer que são jovens-adultas. Eliana, pelo fato de ser casada, Deiziene e Cirlene por estarem voltadas ao futuro. Uma quarta jovem, no entanto, se diferenciava dessas.

Viviane estava desempregada e não estudava quando a entrevistei, dez meses após ter concluído o curso do SCV. Começou o Ensino Médio no colégio do bairro, depois se transferiu para um curso supletivo, parando de estudar em meados do ano. Trabalhou durante oito meses cuidando de duas crianças vizinhas, emprego do qual não gostou:

“Eu pedi para sair. O emprego era muito chato. Esse negócio de levar criança para a escola, buscar... E depois eu não estava me dando muito bem com os meninos. Eles faziam muita bagunça. E também não estava do jeito que eu queria. Eu prefiro trabalhar em supermercados, lojas, vendas. Você se distrai, conhece mais gente. Você pode ganhar um dinheirinho até bom.” (Viviane, treinanda, Braúna)

Na época ela fazia planos de trabalhar em um supermercado próximo à sua casa, onde tinha conseguido uma indicação para deixar o currículo. O sentido do trabalho, para Viviane, voltava-se para a dimensão da autonomia:

“Eu queria trabalhar porque eu seria independente e ajudaria em casa. Pela minha idade, já passou a hora de eu ter as minhas coisas, depender de mim mesma. Eu apertaria menos, porque o meu pai está desempregado. Eu me sinto pressionada. Ver

meu pai desempregado, minha mãe chegando tarde. Eu não gosto de depender dos meus pais.” (Viviane, treinanda, Braúna)

Segundo Viviane, quem pressionava mais era a mãe, que às vezes, em tom de brincadeira, falava na frente das suas amigas para ela procurar um emprego:

“Minha mãe fala para eu arrumar um serviço, fala que eu só fico na rua com as amigas. Ela quer que eu seja dependente de mim mesma, aprender como a vida é, ser responsável. Trabalhar deixa mais responsável. A pessoa fica mais madura, começa a dar valor ao trabalho, se entrega mais ao que está fazendo.” (Viviane, treinanda, Braúna)

O cotidiano desta jovem era dividido entre as atividades domésticas – cozinhar, lavar, passar, ajudar a irmã nos trabalhos da escola – e as atividades de lazer com as colegas – jogar vôlei, queimada, peteca, andar de bicicleta, “bater papo”. No final de semana costumava sair com amigos e irmãos, para alguma festa.

O futuro, para Viviane, era algo ainda não planejado:

“Por enquanto não estou pretendendo fazer nada. Ainda não passou nada pela minha cabeça, assim de profissão. Só quero ter uma vida melhor, fazer vários cursos para ver qual vai me interessar mais. Antes eu pensava em ser babá, mas depois eu vi que não dava para isso não.”

Viviane, diferentemente das outras jovens, estava imersa no presente. O trabalho, para ela, dizia mais respeito a viver a sua condição juvenil que para as outras jovens.

4.1.6 Algumas considerações em torno das experiências de trabalho dos jovens

Apesar de os jovens serem unânimes na manifestação de uma disposição a aceitar qualquer tipo de trabalho, há uma tendência, principalmente entre as mulheres, a escolher trabalhos vinculados ao atendimento ao público (lojas, repartições públicas, serviços de *telemarketing*). Entre os jovens surgiram, como vimos acima, referências a um empreendimento comercial, à carreira militar e à profissão de motorista. Todos valorizam o trabalho e aspiram conseguir um emprego formal e em boas condições. De uma maneira geral, os jovens revelaram também o desejo de fazer uma trajetória diferente daquela dos pais.

As preferências manifestadas pelos jovens parecem remeter primeiramente à experiência do seu círculo familiar, marcado pela instabilidade e pelo baixo prestígio social. Essa preferência pode estar ligada a dois fenômenos. Primeiramente, o

crescimento do setor terciário passou a ser uma referência de inserção para os jovens, que vêem aí a possibilidade real e imediata de conseguir um primeiro emprego. Além disso, o aumento do grau de escolaridade dos filhos em relação aos pais parece atuar como um importante fator a alimentar o sonho de um trabalho menos desgastante e instável.³³

Os trabalhos desvalorizados são principalmente os trabalhos domésticos e pesados, como os ligados à construção civil. Por sua vez, os aspectos positivos referidos ao trabalho se vinculam ao uso da inteligência, ao trato com as pessoas, que faça uso da comunicação, que não seja desgastante e que favoreça algum tipo de reconhecimento. Em grau de importância maior está o trabalho fichado em contraposição aos “bicos”. Entre as mulheres prevalecem as atividades ligadas ao comércio como alternativa ao trabalho doméstico.

O dado que mais chama atenção refere-se a uma nova postura dos jovens diante do trabalho. Se para os seus pais e avós o trabalho era uma forma de tornar digna a pobreza, para os sujeitos desta pesquisa o trabalho é talvez a única maneira de viver mais plenamente a condição juvenil. Como possibilidade de ampliar as condições para o consumo e a sociabilidade, o trabalho é olhado a partir daquilo que pode oferecer ao indivíduo. Alienação? Individualismo? Acomodação? Longe dos adjetivos, todos deverão concordar que um universo heterogêneo de novos sentidos e expectativas compõem atualmente a experiência juvenil do trabalho.

4.2 As experiências escolares dos jovens

Durante as décadas de 80 e 90, várias medidas de reformas da Educação Básica foram implementadas nos diferentes âmbitos governamentais no Brasil. De uma maneira geral, os objetivos centrais dessas reformas eram a regularização do fluxo escolar e a melhoria da qualidade da Educação Básica, garantindo o acesso e a permanência no Ensino Fundamental das crianças e adolescentes em idade escolar. Baseada em uma série de estatísticas e diagnósticos educacionais, ganhou corpo a tese de que o problema no Brasil residia na baixa eficiência das escolas e dos sistemas de

³³ Estes dados são opostos à idéia de uma *auto-condução* dos jovens ao trabalho operário, conforme expressou WILLIS (1991) em sua pesquisa sobre os jovens operários ingleses na década de 70. Possivelmente esses jovens não terão outra alternativa a não ser repetir a trajetória dos pais, conforme algumas pesquisas demonstram. (SOUZA, 2001). No entanto, ao que parece, essa passagem não se faz sem conflitos e resistências.

ensino, sendo portanto necessário investir na qualidade das escolas e dos professores para regularizar o fluxo e otimizar o rendimento escolar. (MOURA CASTRO, 1995; RIBEIRO, 1991).

Tais reformas teriam promovido o direito à educação? Elas sem dúvida ampliaram o número de estudantes e os anos de escolaridade das novas gerações, o que pode levar a um certo otimismo. Estudar tornou-se um fato comum para as famílias de diferentes classes sociais. No entanto, apesar da sua ampliação quantitativa, as desigualdades educacionais continuaram a se reproduzir e multiplicar. Analisando as trajetórias escolares dos jovens pobres, podemos perceber que eles permanecem muito tempo na escola e ao mesmo tempo evoluem pouco se comparados com jovens oriundos de camadas sociais superiores. Ao olharmos para os sujeitos desta pesquisa, constatamos que a grande maioria deles viveu uma trajetória escolar atribulada, embora tenha uma maior escolaridade em relação aos seus pais.

As experiências escolares dos jovens pesquisados não se diferem das experiências comuns aos jovens oriundos das camadas populares e moradores das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros. A maioria vive uma trajetória incerta, coberta de dificuldades, de abandonos e permanências, de idas e vindas na escola. Nas famílias populares as crianças entram na escola por volta dos seis anos e geralmente permanecerão até os quatorze anos. A partir dessa idade, estudo e trabalho irão se confrontar, originando diferentes combinações. Alguns dos jovens pesquisados nunca trabalharam. A grande maioria teve a sua primeira experiência de trabalho a partir dos quatorze anos. Desses, alguns passaram a trabalhar e não retornaram mais aos estudos. A maior parte, por sua vez, combinou idas e vindas que resultaram em diversas situações em diferentes momentos de suas vidas: estudar e trabalhar, estudar e procurar emprego, apenas trabalhar ou apenas estudar.

A análise das experiências escolares dos jovens pobres urbanos torna-se então muito complexa. Podemos ser levados a eleger um fator determinante – a posição social, o capital cultural da família, a estratificação do sistema de ensino. No entanto, parece não haver um fator único que determine de antemão o êxito ou o fracasso escolar desses jovens.

Um dos objetivos do programa analisado é justamente compensar o déficit educacional desses jovens através da sua (re)inserção e da melhoria do seu desempenho escolar. As ações que se propõem a intervir nesse campo têm que levar em consideração o peso e o significado dessas experiências para o público atendido. O próprio modo de

interação dos jovens com os programas e a eficácia das ações voltadas a eles estarão condicionados, em grande parte, pelas expectativas e significados acerca da educação construídos ao longo de suas trajetórias escolares.

Caberia perguntar então pela experiência escolar dos jovens atendidos pelo programa. O que os jovens têm a dizer da sua trajetória escolar? Há alguma imbricação entre a condição social em que vivem e as suas experiências escolares? Em que medida podemos vincular o trabalho e as “escolhas” que os jovens fazem entre permanecer ou prosseguir mais uma etapa na escola? Para além de tratar das muitas dimensões que envolvem a escolarização dos jovens oriundos das camadas populares, o que pretendo aqui é deter-me nos diferentes sentidos elaborados pelos jovens acerca de sua escolarização.

4.2.1 A experiência das desigualdades escolares: uma aproximação teórica

As mudanças sociais que o Brasil viveu nas últimas décadas – a redemocratização política aliada a outros processos de transformações econômicas, sociais e culturais observados em outros países – levaram a uma situação paradoxal: ao mesmo tempo que as pessoas vivem um sentimento de incorporação social (por meio da educação, do consumo, da mídia) as condições para a realização efetiva de tal incorporação são interditadas para uma grande parte da população. As novas gerações estão crescendo e se socializando em meio a estas novas desigualdades – na escola, no mercado de trabalho e no consumo – e muitos vivem o sentimento de *estar à deriva*. (CATTANI, 2000).

Esta questão é de suma importância para compreender a relação dos jovens com a escola atualmente. A crise da escola não pode ser explicada unicamente a partir de um olhar pedagógico ou escolar. A experiência escolar dos jovens hoje é vivida a partir de uma gama muito maior de referenciais e de possibilidades, ao mesmo tempo em que é construída no bojo do sentimento de falência do papel da educação como agência capaz de promover a mobilidade social das novas gerações. Uma leitura clássica da escola a partir de sua função socializadora, ao vislumbrar os jovens apenas como estudantes não é capaz de abarcar os sentidos desta crise e os seus impactos para os jovens das camadas populares. É preciso tentar compreender a relação tecida entre os jovens e as escolas a partir de uma perspectiva que os trate em sua integralidade, não como estudantes, mas como jovens que estudam e fazem uma pluralidade de outras

coisas, que constroem suas trajetórias escolares e profissionais combinadas com essas outras dimensões que compõem as suas vidas. Uma abordagem desse tipo fundamenta-se no que SPOSITO (2003b) denominou *uma perspectiva não-escolar da escola*.³⁴

Segundo DUBET e MARTUCCELLI (1997), a concepção clássica da escola republicana predominou durante um bom tempo no pensamento sociológico – a idéia da escola como uma instituição unitária que tem como finalidade promover a socialização dos indivíduos *com valores laicos e universais das sociedades modernas*. Essa concepção harmônica da escola, presente em Durkheim e Dewey, supõe um processo de socialização sem conflitos: “os talentos e as posições se harmonizam, da mesma maneira que a subjetividade dos indivíduos e a objetividade das funções sociais são percebidas como duas faces da mesma realidade”. A falácia dessa concepção da escola foi colocada por terra pelos estudos da Sociologia da Reprodução, que acentuaram a sua função de *aparelho de dominação cultural*. Presente de forma mais explícita na obra de Louis Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970), o sistema escolar é visto como um instrumento de reprodução do sistema capitalista *para além da consciência dos atores*. Outro grupo de autores, se contrapondo às duas leituras precedentes, opõe ator e sistema. Não há uma socialização plena dos indivíduos, uma *cultura internalizada*, nem a sujeição cega a um *sistema de integração*. O equilíbrio do sistema “repousa inteiramente sobre o postulado da racionalidade dos indivíduos que decidem e escolhem em função de sua percepção, de seus interesses e dos recursos de sua situação” o tipo de percurso que farão em face do mercado educacional disponível.³⁵

³⁴ Segundo a autora, a Sociologia da Educação esteve por muito tempo calcada em explicações que partiam de uma perspectiva escolar e pedagógica das instituições de ensino. (SPOSITO, 2003b). Retomando o desenvolvimento da Sociologia da Educação no Brasil e os referenciais teóricos de alguns autores estrangeiros, essa autora propõe que uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola seria pertinente para compreendermos vários aspectos da crise da escola como agência central de socialização das novas gerações. No bojo das transformações sociais da sociedade contemporânea, ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a cultura escolar – apesar de sua especificidade – tende a se transformar em uma cultura dentre outras. Essa perspectiva não-escolar, embora tenha a escola como um objeto de investigação importante, não a elege como objeto empírico único e primordial, mas pretende analisar o fenômeno educativo incorporando o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família, nos grupos de pares, nas trocas informais, na esfera pública, no mundo das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a mídia.

³⁵ Seria o caso de BOUDON (1981). Para DUBET e MARTUCCELLI (1997: 262), “no limite, essa representação da escola e mais genericamente, da sociedade, conduz menos a uma teoria da socialização que a uma sociologia cognitiva concebida como uma sociologia da construção da racionalidade individual, dentro de um quadro social definido como uma situação, e não como uma cultura internalizada. Quanto ao sistema, é um equilíbrio mais ou menos estável no qual a demanda supera a oferta; em todo caso, não é um sistema de integração mais ou menos funcional.”

A essas concepções da escola como instituição, como aparelho de dominação e como mercado, DUBET E MARTUCCELLI (1997: 261) apresentam a alternativa da *escola múltipla*. A escola cumpre basicamente três funções: “uma função de *integração* que procede do modelo ‘clássico’ da socialização pela internalização; uma função de *distribuição* que leva a considerar a escola como um ‘mercado’; uma função de *subjetivação* ligada à relação particular que os indivíduos constroem com a cultura escolar”.

Essa perspectiva adotada pelos autores está no marco da *sociologia da experiência*, conforme a pensou DUBET (1994). Esta propõe que a experiência social é construída pelos atores a partir de três *lógicas elementares da ação que se combinam na experiência social*: a integração (a interiorização de valores e papéis), a estratégia (as escolhas racionais dos indivíduos em torno do poder e do mercado) e a subjetivação (o distanciamento e a reflexividade como formadores de uma identidade autônoma). Para o autor, a experiência escolar não é dada, mas construída por meio de uma multiplicidade de condutas que emergem da articulação que os estudantes fazem desses três campos lógicos da ação.

Assim, as condutas dos alunos nas escolas não são apreendidas apenas a partir da idéia de aceitação ou resistência ao desempenho do papel de estudante e da internalização de valores. Os alunos desenvolvem diversas atitudes diante da instituição escolar marcadas por diferentes graus de articulação entre essas lógicas da ação.³⁶ Essa concepção aparece mais claramente na análise que DUBET (1994: 207-216) faz da hierarquia das experiências escolares dos alunos dos liceus na França. No discurso dos alunos do liceu emergem elementos de uma *ação estratégica situada num “mercado” escolar* em que prepondera a competição e a distinção, onde “o estabelecimento escolar, os ramos, as matérias ensinadas, as turmas são descritas em termos de hierarquia e utilidade”.

Além dessas características situadas claramente no âmbito da função de distribuição, a experiência escolar no liceu está marcada pela *esfera da integração na comunidade juvenil em especial*. Ganha destaque aqui a participação num grupo de pares, no valor da amizade e da convivência. Os alunos gostam da escola

³⁶ Essa noção de experiência escolar não supõe “um corte radical entre o ator e o sistema”, como poderíamos pensar: “Com efeito, cada uma das lógicas da experiência escolar remete a uma das funções objetivas da escola e depende de mecanismos de socialização autônomos e de processos de determinação específicos. Se os indivíduos constroem sua experiência e sua socialização de uma maneira autônoma e

principalmente porque “gostam do mundo das afinidades eletivas que se desenvolve nas fendas da organização escolar, os intervalos, os recreios, os cafés, os passeios, tudo o que, do ponto de vista deles, faz parte de uma formação da sua personalidade”.³⁷

Entre essas duas esferas, da ação estratégica e da integração, surge uma terceira que é a da *subjetivação*. Nesse campo entram em ação temas como a *autenticidade* e a *sinceridade* de um lado e o *artifício do jogo social de outro*. Assim, a esfera da subjetivação apresenta “a figura de um sujeito que tem a capacidade de manter a sua autenticidade para lá de uma experiência dual que ameaça reduzir o ator ao ‘artifício’ da competição e ao conformismo mercantil da cultura juvenil”. A busca de autenticidade surge, por exemplo, como uma luta contra o fato de não ser reconhecido pelos professores e pela organização escolar, de ser identificado com uma posição inferior na hierarquia das distinções escolares.³⁸ Muitas vezes tal luta manifesta-se na forma de uma retirada da vida escolar ou de atitudes de revolta.

A experiência escolar dos jovens pesquisados parece esclarecer aquilo que é comum à maioria das práticas vividas nas escolas dos grandes centros urbanos: freqüentar uma instituição onde os obstáculos ao sucesso são enormes e os diplomas valem muito pouco para tanto investimento pessoal, mas onde, apesar de tudo, os jovens continuam a acorrer como uma das poucas possibilidades de convívio com os outros, protegidos da violência das ruas e da mesmice do lar. Muitos alunos vão para a escola, mas sem se envolverem com as atividades escolares. Valorizam os tempos nos quais estão fora do controle dos professores. Outros, mesmo estando fora da escola, passam o tempo no portão, nos horários de entrada e saída.

Por outro lado, encontramos jovens que, apesar das dificuldades, conseguiram construir uma relação sem grandes conflitos com a escola. Entre estes, alguns sonhavam em prosseguir os estudos fazendo um curso superior. Outros pretendiam prestar concursos ou investir em cursos profissionalizantes. Para esses jovens, a escola era uma experiência menos angustiante. Vista como possibilidade de mobilidade e integração social ou como espaço de sociabilidade, com diferentes graus de aproximação ou distanciamento do universo escolar, a escola ainda era um espaço significativo e valorizado para alguns jovens.

‘livre’, eles o fazem a partir de um material cultural e social que não lhes pertence.” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997: 261).

³⁷ Uma perspectiva muito próxima a essa é desenvolvida por DAYRELL (1996) e por MARQUES (1997) em pesquisas realizadas no Brasil.

³⁸ Confira acerca do tema do *desprezo* e da *autenticidade* em DUBET (2001).

A história de encontros e desencontros entre jovens, escolas e professores tem disseminado uma imagem preconcebida dos “jovens contra a escola”. É comum ouvirmos depoimentos como: “os jovens não valorizam a escola”, “são todos uns marginais”, “são uns bárbaros”, “ameaçam os professores”. Por outro lado, há também uma tendência a transferir a responsabilidade para os professores: “são corporativos”, “estão desanimados”, “não compreendem os alunos”, “são desatualizados e incompetentes”. Tudo se passa como se o sistema funcionasse perfeitamente e os problemas fossem humanos.

O fato mais banal e aparente, no entanto, não é levado em conta: a escola é um espaço onde pessoas se encontram e produzem relações sociais. Estas relações poderão ser ricas e humanas, mas também poderão ser desumanizadoras. Um projeto levado a cabo pela ONG Ação Educativa com professores e jovens de algumas escolas públicas de São Paulo destaca que “uma das principais dificuldades da escola em lidar com seus alunos diz respeito à invisibilidade dos traços propriamente juvenis dessa clientela que são encobertos pela identidade de estudantes”. (CORTI, FREITAS e SPOSITO, 2001: 36).

Esta visão *escolocêntrica* vê os alunos como resistentes à cultura escolar e ao papel de estudantes devido à sua origem social. Os jovens chegam à escola com disposições e hábitos que entram em conflito com o ambiente e a cultura da escola, desenvolvidos em suas famílias de origem ou produzidos pela vivência na pobreza. Esta perspectiva separa também os professores dos espaços de encontro e diálogo com os jovens. A rotina escolar, a burocracia, a organização do trabalho escolar e as condições de trabalho impedem uma aproximação maior entre os atores. Os jovens estão ali para aprender – são estudantes – e os adultos estão ali para ensinar – são professores.

Estes desencontros e as representações sociais em torno da juventude pobre produzem uma imagem de que os jovens não gostam de estudar, odeiam seus professores e são uma constante ameaça aos colegas e profissionais da escola. O projeto da Ação Educativa mostrou, ao contrário, um universo bem diferente quanto às aspirações dos jovens:

Dentre os principais desejos de mudança no espaço escolar estão os que se referem à necessidade de diálogo e excesso de regras. A maioria dos alunos, principalmente aqueles com idade mais elevada, anseia por uma direção, vice-direção, coordenação, funcionários e professores menos autoritários e mais abertos ao diálogo, por mais liberdade em relação ao espaço-escolar, às entradas e saídas das aulas, etc. Ao mesmo tempo, também reclamam um controle maior

sobre a bagunça dos alunos e um pouco mais de regras e disciplinas, principalmente as meninas. Ou seja, parecem desejar autoridade, mas não autoritarismo. Também aparecem propostas de mudanças relativas à infraestrutura: melhoria do prédio de um modo geral, salas ambientes, salas de computador, laboratório, quadra coberta, melhoria da limpeza (principalmente dos banheiros), troca de carteiras e mesas, etc. E os aspectos pedagógicos – aulas diferentes, de novas matérias, professores mais competentes e educados – também estão entre os desejos de mudança. (CORTI, FREITAS E SPOSITO, 2001: 36)

Para além de uma visão comum da *anomia* dos estudantes, estes dados nos mostram que os jovens demandam regras claras e democráticas nas escolas, em que possam se sentir valorizados e tendo acesso a uma experiência prazerosa, oposta a uma experiência escolar muitas vezes desumanizadora. Cotidianamente se encontram e se desencontram com professores que também vivem, sofrem e reagem aos dilemas de uma condição social e profissional desvalorizada. Defrontam-se com a promessa da mobilidade social por meio da educação – constantemente veiculada pela mídia e pelo discurso oficial – e com uma experiência social que, de antemão, nega tal discurso. Piora ainda esse quadro o fato de que a sua condição de jovens – seus sonhos, perspectivas e valores – não encontram espaços de expressão e realização no ambiente escolar.

4.2.2 A escolarização dos jovens e suas famílias: algumas questões

Uma primeira aproximação dos dados sobre as trajetórias escolares dos jovens e suas famílias pode nos levar a crer numa relação muito estreita entre a escolaridade dos pais e os níveis escolares alcançados pelos filhos. No entanto, de imediato podemos perceber, pelos dados, que os níveis educacionais alcançados pelos jovens e irmãos são em média muito superior aos dos pais. Isso se deve à ampliação do acesso à educação pública que de um modo geral tem favorecido as novas gerações. Por outro lado, embora os jovens pesquisados tivessem uma escolaridade superior à de seus pais, apresentavam dificuldades na sua trajetória escolar. A grande maioria apresentava defasagens idade/série e uma boa parte não estava estudando. Comparados com jovens de diferentes estratos sociais, estavam numa posição inferiorizada em termos educacionais. Se a ampliação do acesso à educação promoveu uma elevação dos níveis de escolaridade em relação às gerações passadas, para os filhos das camadas populares

tal ampliação não corresponde a uma trajetória regular, sendo sua qualidade muito questionável em termos de resultados finais.

A necessidade de ampliar os estudos sobre a relação entre as trajetórias educacionais dos jovens e de suas famílias foi reafirmada por GOMES (1997) na sua análise sobre a escolaridade e o emprego de jovens urbanos pobres. Referenciada nos trabalhos de WILLIS (1991)³⁹ e BOUDON (1981)⁴⁰ essa autora chama a atenção para a importância de compreender alguns aspectos das experiências escolares dos jovens pobres moradores das periferias metropolitanas, como o papel da história familiar, da origem social e da história de vida dos amigos, parentes e vizinhos. Segundo a sua análise, o valor atribuído à educação por esses jovens depende do que se pode antecipar em termos de *riscos e benefícios*, tendo em vista a trajetória escolar e profissional dos que estão próximos. A questão que se coloca então é: “o que têm esses jovens de comum entre eles, além da pobreza, que os leva a atribuir tão frágil valor à escolaridade? O que há de comum entre eles, além da pobreza, que funciona como aspecto distintivo de seus grupos informais quando comparados a grupos informais de jovens urbanos pertencentes a outros níveis de classe?” (GOMES, 1997: 56). Uma pista é que esses jovens vêm de uma *história familiar* de escolarização incompleta ou bastante precária. A resistência à escola e o baixo valor atribuído à educação pelos

³⁹ Em pesquisa etnográfica realizada entre 1972 a 1975, sobre a transição da escola para o trabalho de jovens do sexo masculino e de classe operária que cursavam um currículo secundário não-acadêmico, esse autor se propõe a compreender o processo pelo qual esses jovens se auto-conduzem ou se auto-condenam às posições sociais e profissionais inferiorizadas na sociedade de classes. Para o autor, essa auto-condenação é construída no próprio meio social em que vivem os jovens operários pela adesão a uma cultura contra-escolar, produzida no grupo informal em oposição à zona formal, representada pela instituição com suas regras e valores. A cultura contra-escolar é a experiência dessa auto-condenação como um verdadeiro aprendizado, como uma afirmação, como uma apropriação e como uma forma de resistência. A cultura contra-escolar alimenta-se, ainda, segundo o autor, de uma forte relação entre o local de produção (o chão da fábrica) e os locais de reprodução da força de trabalho (o lar, a família, a vizinhança, os meios de comunicação e a experiência operária não-produtiva em geral). Assim, a família e o meio social têm um forte impacto na rejeição à escola observada entre os jovens ingleses pesquisados.

⁴⁰ Em sua análise sobre as desigualdades de oportunidades educacionais e sociais, publicada pela primeira vez em 1973, o sociólogo francês comparou os resultados de diversos estudos internacionais sobre a mobilidade social e escolar nas sociedades industriais. Poderíamos resumir o modelo proposto por BOUDON (1981) da seguinte forma: todo sistema escolar é composto de uma seqüência de pontos de bifurcação aos quais estão associados espaços de decisão (atraso/avanço escolar, êxito). A posição social da família determina um campo de decisão definido a partir das probabilidades de tomar alguns caminhos num ponto de bifurcação dado. Assim, o campo decisório estará fortemente determinado pelo fato de que o meio familiar, em função de seu nível social, produz desigualdades que se pode qualificar sumariamente de culturais, cujos efeitos se traduzem desde a tenra idade e principalmente na juventude. A estrutura dos campos de decisão pode variar em função de variáveis institucionais (reformas educacionais, mudanças no sistema de ensino, na estrutura dos cursos, etc.) ou de outras variáveis difusas ou eventuais (tipo de ensino, entrada na vida ativa, etc.) Por outro lado, a expansão da taxa de escolarização (a contabilidade escolar) nas sociedades industriais tende a aumentar as taxas de sobrevivência em cada ponto de bifurcação, isto é, as classes sociais inferiores tendem a ficar mais tempo no sistema de ensino. No entanto o número de alunos que atingem dado ponto do curso é menor à medida que decresce a posição social da família.

jovens é uma questão de não-familiaridade com a cultura escolar devido à história familiar de escolarização ser ainda recente e incompleta.

Esta explicação, no entanto, parece ainda muito parcial. Os jovens e suas famílias não me pareceram desvalorizar a escola. Seja porque o mercado de trabalho tem exigido maiores credenciais ou porque a educação é um valor em si, de uma maneira geral os pais valorizam que os filhos estudem. Alguns jovens conseguiram concluir o seu percurso pela Educação Básica e até sonham com a possibilidade de fazer um curso superior. Outros querem fazer cursos profissionais. Por outro lado alguns manifestam um distanciamento e o sentimento de que investir na escola não vale *a pena* (o sofrimento, o esforço, a abnegação). Isto não me parece ser uma “falta de familiaridade com o universo da cultura escolar” mas uma postura realista diante das interdições à mobilidade social produzida por uma sociedade que vê crescer os níveis de desemprego e da pobreza inclusive para os mais escolarizados.

Segundo DUBET (1994), “a massificação escolar faz entrar o processo de distribuição social no seio mesmo do sistema escolar”, composto de hierarquias de “fileiras e disciplinas nas quais os indivíduos se orientam em função dos recursos escolares dos quais dispõem”, como um “mercado” conforme foi pensado por BOUDON (1981). A experiência escolar juvenil é vivida como a construção da carreira em face de uma *série de provas* e de *direções* que cada etapa da vida escolar põe à disposição dos alunos, não estando predeterminada pelo destino de classe conferido pela situação social de cada família. Ela é também largamente determinada pela “identificação ao grupo e às culturas juvenis”, o que confere aos jovens um papel ativo na construção de suas trajetórias escolares e profissionais. Segundo o DUBET (1994: 30):

Assim, a experiência juvenil é definida pela tensão e articulação destas duas versões da ação: aquela da identificação a um grupo e a uma cultura de idade, aquela das capacidades estratégicas de se situar em um espaço de distribuição das “esperanças sociais”. Mais a massificação escolar se desenvolve de uma parte, mais a autonomia juvenil se reforça de outra, mais se pode definir os jovens como os modos de cominação destas duas versões da experiência social. A juventude apresenta-se como o momento da vida onde se exacerbam e se confrontam as duas faces do liberalismo das sociedades modernas: o liberalismo da competição e do mercado mobilizando “o egoísmo” e as capacidades estratégicas, o liberalismo de uma cultura individualista convidando cada um a construir sua personalidade e sua autenticidade.

O sentido da escola será construído nesta tensão entre *pertencimento* e *investimento*, que toma *formas e modalidades* diferentes segundo o nível e os recursos

disponíveis aos jovens pelos sistema de distribuição: “mais diretamente que o nascimento, é a posição dentro do sistema de formação” que conta neste caso.

A história dos pais ⁴¹ e irmãos ⁴² dos jovens pesquisados revela uma escolarização precária e repleta de dificuldades. Entre os participantes do SCV nas turmas pesquisadas, 55,5% tinham entre a quinta e a oitava série, 37% tinham o Ensino Médio incompleto e 7,5% tinham concluído o Ensino Médio. ⁴³ Em que pese os percalços vividos nas suas trajetórias escolares, estes jovens tiveram acesso a um nível educacional bem superior ao de seus pais.

A baixa escolaridade dos pais poderia nos levar a supor uma desvalorização da educação pelas famílias das camadas populares. Entretanto, os depoimentos não confirmam essa hipótese. Todos os pais valorizavam a escola. Um dos motivos mais citados era a preparação para o mercado de trabalho e a esperança de que os filhos garantissem um *futuro melhor* para si:

“É que o pessoal (antigamente) não interessava muito. Tanto fazia morar lá na roça, ficar por lá. Então eles não tinham... “Tanto faz, do jeito que vir está bom”. Mas hoje não. Todo mundo está preocupando com o estudo, com o trabalho... Então, todo mundo tem que se profissionalizar. Tem que ter uma profissão, porque se você não tiver um estudo e uma profissão a gente não consegue um emprego muito fácil não, né?” (D. Júlia, mãe, Flamengo)

“É muito importante a escolaridade dela porque é uma menina que é bem desenvolvida, sabe? Dá força para os colegas dela, quer ajudar. E muito inteligente. O bom é que ela é inteligente demais. Tem esse lado que eu estou te falando. Ela é bem tímida, né? É uma timidez que, ela não gosta de falar, mas a gente sente na pele. Eu acho que ela é igual eu. Eu sou tímida demais. (risos) Eu sou desse jeito. Casei e

⁴¹ Se considerarmos a escolaridade dos pais, 5,3% eram analfabetos, 63,2% tinham apenas entre a primeira a quarta série do Ensino Fundamental incompleto e 10,5 % estavam entre a quinta e a oitava série do Ensino Fundamental. Apenas 7% dos pais tinham o Ensino Fundamental Completo. Para as mães a escolaridade se apresentava assim: 12,3% eram analfabetas, 40,35% tinham o Ensino Fundamental de primeira a quarta série e 24,6% possuíam escolaridade entre a quinta e a oitava série. Apenas 10,5% das mães completaram todo o Ensino Fundamental. Ainda 1,7% possuíam o Ensino Médio incompleto e 3,5%, o Ensino Médio completo.

⁴² Se considerarmos os irmãos entre 14 e 18 anos, 57% tinham o Ensino Fundamental incompleto, contra 31,5% que completaram esse nível, mas não prosseguiram os estudos. Outros 11,5% tinham o Ensino Médio incompleto. Para os irmãos acima de 18 anos, apenas 22,6% tinham o Ensino Médio completo, enquanto 20,5% não chegaram a completá-lo. Desses ainda, 11,8% possuíam o Ensino Fundamental completo e 45,1% tinham o Ensino Fundamental incompleto.

⁴³ Estes dados referem-se aos 27 jovens abordados na segunda bateria de entrevistas, realizada dez meses após a conclusão do curso. Nesse segundo contato, descobri que boa parte dos jovens de uma das turmas pesquisadas declarou ter uma escolaridade inferior para obter uma vaga no programa. Esta atitude teve a aquiescência da coordenadora local que, diante da dificuldade em selecionar jovens na comunidade com o perfil exigido para o programa, induziu os jovens a rebaixar o seu nível de escolaridade. Já na segunda turma observada apenas um jovem declarou já ter concluído a primeira série do Ensino Médio quando se matriculou no curso, mas é possível que existam mais casos. Como não houve uma postura ativa do coordenador local em fraudar os critérios de seleção, nessa turma os jovens acabaram sendo recrutados em diferentes bairros, alguns deles muito distantes do local do curso.

nunca trabalhei fora esses anos todos. Porque hoje em dia tudo precisa o segundo grau, você sabe disso, né? A maioria. Até garis eles estão exigindo segundo grau. Uma coisa que eu nunca tive. Estudei até a sexta série e parei para casar e fiquei.” (D. Ana, mãe, Flamengo)

Além da ampliação das chances no mercado de trabalho, a valorização da escola pela família se dá também em virtude da socialização que o espaço escolar promove, possibilitando aos filhos criarem laços de amizade e se desenvolverem (tomar iniciativas, perder a inibição, etc.). Essa dimensão da sociabilidade, já indicada por outros autores (DAYRELL, 1996; MARQUES, 1997), emergiu em alguns depoimentos:

“Da escola eu gosto mais ou menos. Você aprende e também precisa da escola. É uma obrigação. Eu gosto um pouco. As provas é que eu não gosto. São mais difíceis. O bom é que você faz amizades, conhece muita gente boa. Muita gente ruim também. As amizades falsas, que te levam para o buraco.” (Júlio, treinando, Braúna)

Podemos dizer que, por diferentes motivos, a escolarização dos filhos permanece como um valor, apesar da baixa escolaridade dos pais. Parece não haver uma vinculação mecânica entre a história escolar dos pais e a importância atribuída à educação. Uma explicação baseada na tese da influência inconsciente e não-intencional da família, calcada na idéia de que a partir da escolarização precária dos pais as crianças e os jovens vão assimilando condutas e disposições diante da vida escolar que não se moldam ao ofício de estudantes, parece ser ainda limitada. Os depoimentos colhidos entre os pais e os jovens entrevistados revelam, pelo contrário, uma aspiração e uma expectativa de ir além do que os pais conquistaram. O pai que não projeta o destino de trabalhador na construção civil para o filho – *Ele quer que eu preste concursos* – ou a mãe que idealiza para a filha um destino diferente daquele que teve como dona-de-casa – *Uma coisa que eu nunca tive* – são bons exemplos dessa parcialidade explicativa.

Compreender os fracassos e sucessos dos jovens pobres exige da nossa parte um olhar que investigue a trama sutil em que se tecem as suas trajetórias escolares. A escola é, para os jovens, uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas. Como experiência, mobiliza os sujeitos envolvidos, exigindo um olhar que vá além do meramente pedagógico ou curricular, abarcando o papel ativo dos alunos. Muitos fatores interferem na conduta dos alunos em relação à motivação para estudar, conforme algumas pesquisas parecem evidenciar:

No entanto, com base em trabalhos de pesquisa, observamos que os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem a influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a

necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas. (ZAGO, 2000: 21)

Esta constatação da necessidade de considerar a *atividade real* dos estudantes na determinação da sua trajetória escolar nos remete a outros fatores, além das condições sociais e da influência familiar, que irão definir os projetos escolares dos jovens pesquisados. A decisão entre continuar ou parar os estudos e a disposição maior ou menor para retomá-los depende de uma série de condicionantes que os próprios jovens interpõem aos planos de voltar à escola. Alguns associam conseguir um emprego com voltar a estudar. Outros estão estudando, mas se envolvem minimamente com a vida escolar. Para alguns, ainda, voltar a estudar é um projeto remoto. Sobre essas diferentes perspectivas diante da escola é que iremos nos debruçar adiante.

4.2.3 Os sentidos da escolarização para os jovens

Acredito que não se possa compreender as motivações e decisões tomadas pelos jovens com relação à sua inserção na escola desvinculando as suas experiências escolares das suas experiências de vida. Esses dois mundos se sobrepõem, sendo impossível tratá-los isoladamente. Hoje, o tempo que um jovem passa na escola, em termos de horas diárias e anos de estudos, é muito maior que há décadas passadas. A obrigatoriedade da Educação Fundamental e as conquistas sociais dos pais das novas gerações trouxeram como consequência que a experiência escolar é uma dimensão importante na vida da maioria das crianças nas sociedades contemporâneas. A decisão entre estudar ou não, investir na formação ou no trabalho, prolongar a trajetória escolar ou parar em determinado ponto, dependerá de uma combinação de fatores objetivos e subjetivos que conformarão o peso que a educação tem na vida de cada um e de sua família. O que há de comum para os jovens das camadas populares é que, para estes, tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos, etc. A motivação e o interesse do jovem diante da escola se darão em face da forma como cada um administra algo muito concreto e objetivo: as desigualdades sociais vividas em cada história particular.

Estão e não estão na escola...

DUBET (1998: 30-31), tratando da relação que os alunos franceses tecem com a instituição escolar, diz que o sentido dos estudos *se constitui na capacidade de articular vários registros de ação*. A primeira questão é que *os alunos devem construir uma relação de utilidade para seus estudos*. Ou seja, os alunos devem estar convencidos de que os esforços investidos na sua escolarização resultarão em determinados benefícios que pretendem obter em termos de mobilidade social. Para os alunos pobres, que frequentam escolas desvalorizadas, essa relação é muito mais difícil de ser construída. Outra questão é que os alunos devem *construir uma integração subjetiva no mundo escolar*, desenvolvendo uma identidade com o ambiente e a cultura escolar. Por último, *a relação com os estudos é também construída em termos de interesse intelectual*, ou seja, a *conciliação de suas “paixões” com seus interesses*. A capacidade de articular esses diferentes aspectos dará sentido e motivação para eles prosseguirem investindo nos estudos. O autor relata três modos de subjetivação em relação à escola:

Certos alunos, com frequência os mais favorecidos, se socializam e se subjetivam *na escola*. Eles se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos. Outros alunos de liceu, ao contrário, vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares. Nestes casos, os indivíduos se formam *paralelamente à escola* e se adaptam à vida escolar não se integrando. Conhecemos todos estes alunos que se colocam como parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo. Mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua experiência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói. Enfim, alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. Eles se subjetivam *contra a escola*. (DUBET, 1998: 31)

Os jovens pesquisados tiveram dificuldades em reconstruir a sua trajetória de trabalho e escolarização. Foram tantas as idas e vindas que não conseguiam mais recordar os períodos de trabalho e estudo. Para os jovens que não estavam estudando a possibilidade de voltar a fazê-lo estava subordinada à oportunidade de trabalhar e de conciliar o tempo dedicado à ocupação com o tempo da escola:

“No caso se for para eu estudar eu tenho que estudar no supletivo, lá em baixo. ⁴⁴ Mas só que é o seguinte, dependendo, às vezes pinta um serviço pra gente e a gente vai trabalhar, dependendo do horário... Em tudo atrapalha. Sem querer os fatos tudo vai atrapalhando. Teria que ser uma coisa bem mais perto. É um lugar também bem mais perigoso ali.” (Bruno, treinando, Braúna)

“Não, até que no momento eu não cheguei a procurar nenhum colégio não. Se eu conseguir o serviço eu vou estudar pagando. Se eu não conseguir aí eu vou voltar o ano normal mesmo. Aí eu fico estudando no colégio aqui embaixo mesmo.” (Eduardo, treinando, Braúna)

“Ah, eu penso. Esse ano eu estou querendo estudar, mas eu estou querendo ver também por causa desse serviço lá, né? Se eu não for pra lá, dá para eu estudar. Agora, se eu for, eu vou perder uns dias, uns meses.” (Zinho, treinando evadido, Braúna)

Os depoimentos não revelam uma impossibilidade entre a vida de estudante e de trabalhador. As dificuldades, quando se apresentam, parecem estar mais no campo da educação: a falta de vagas, o local da escola distante da residência e os horários que conflitam com o tempo do trabalho. Para a grande maioria dos jovens e de seus pais, a situação ideal seria aquela em que se conciliasse estudo e trabalho, pois muitas vezes o trabalho é que garante as condições de permanência na escola. (MADEIRA, 1986).

Alguns jovens que estão estudando, por sua vez, parecem desenvolver uma relação bastante pragmática quanto à educação. Diante da falta de sentido da escola, cumprem minimamente as obrigações escolares, muitas vezes resumidas à frequência, até que o percurso tenha terminado e possam finalmente atingir o único objetivo que vêem na escola: pegar o certificado. Um fato ocorrido durante a observação do curso ilustra bem essa atitude pragmática com relação à escola. Alguns jovens reunidos no salão passam o tempo conversando enquanto o instrutor desenvolve uma atividade prática com outro grupo:

⁴⁴ As escolas estaduais priorizavam a matrícula de alunos com limites de idade de 14 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. Os alunos acima desses limites que estavam evadidos não conseguiam ingressar no ensino regular, sendo encaminhados à Educação de Jovens e Adultos. O Estado de Minas Gerais mantinha no município onde residia a maior parte dos jovens, em parceria com a Prefeitura local, três unidades de atendimento à Educação de Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC atendendo a cerca de 3.000 alunos matriculados. No subdistrito onde se realizou o curso havia uma unidade do CESEC que oferecia cursos de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio por meio do sistema semi-presencial. Os alunos seguiam módulos disciplinares, com atendimento individualizado de acordo com a progressão, sendo a avaliação feita no decorrer do curso e a critério dos professores. No entanto o grande problema em relação ao modelo pedagógico dos CESECs era a evasão acentuada. Além disso, o município oferecia cursos de Alfabetização de Adultos (1ª a 4ª séries) e do Telecurso (5ª a 8ª séries) por meio de parcerias com o Serviço Social da Indústria – SESI, escolas estaduais, paróquias e creches. Essas duas últimas modalidades eram oferecidas em parceria com duas creches comunitárias e uma Escola Municipal, além da própria unidade do CESEC. Os problemas nesse

“Você vai participar da formatura?” (Cristiano)

“Eu não. Não tem disso não. É só pegar o diploma e pronto.” (Aldir)

“Minha irmã falou que vai pagar para mim. Eu vou participar. Se ela vai pagar...” (Cristiano)

“Eu quero é comprar o meu diploma do Ensino Médio. Tem um funcionário de uma escola que vende lá no bairro. Eu quero pegar o meu diploma e arrumar um trabalho. Nem que eu ganhasse uma bolsa para o vestibular eu queria. Estudar não tá com nada.” (Aldir)

“Mas e se descobrirem?” (Observador)

“Não tem isso não. As empresas não conferem. Elas pegam só o xerox. Antes eles exigiam só oitava série. Algumas empresas pediam apenas a quarta série. Agora é que eles estão exigindo mais.” (Aldir)

(Bairro Braúna, 08 de novembro)

A fala parece demonstrar uma ansiedade com relação a terminar a Educação Básica, uma vez que a posse do certificado de conclusão do Ensino Médio funcionaria como uma possibilidade de finalmente entrar no mercado de trabalho. A ausência de sentido da educação expressa-se na negação de qualquer projeto futuro vinculado à continuidade nos estudos: *nem que eu ganhasse uma bolsa para o vestibular*. A sua experiência escolar atual já sinaliza, para o jovem, uma redução das expectativas quanto à possibilidade de êxito no sistema educacional e quanto à inserção no trabalho mais provável. Muitos dos jovens que estavam estudando pareciam desenvolver uma postura *paralela à escola* semelhante àquela de que nos fala DUBET (1998). Estão na escola, mas não se inserem completamente na vida escolar. Para Aldir, conseguir o certificado já é suficiente.

No momento da entrevista com esse jovem, indaguei sobre essa questão. O jovem assim se manifestou:

“Entrevistador: E você pretende continuar estudando?”

Aldir: Pretendo.

Entrevistador: Eu não lembro se foi você que falou uma vez, a gente estava batendo um papo lá no curso e você estava falando sobre comprar o diploma...

Aldir: Não, eu falei isso, mas... Ah, se eu continuar estudando não compensa não. Às vezes eu arrumo um trabalho, estudar à noite e trabalhar durante o dia, à tarde.

Entrevistador: Você acha que dá para arrumar um serviço?

Aldir: Ah, eu acho que dá, né? Pelo menos por um tempo.

Entrevistador: Mas na verdade, eu gostaria de saber mais o sentido de você ter dito isso. Você acha que é mais importante trabalhar que estudar? Ou você acha que estudar não está valendo a pena?

Aldir: Não, tá valendo. Hoje em dia, estudar... Você com estudo não arruma! Sem estudo piorou. No qual o que a gente quer é mais trabalhar, assim, né?

Entrevistador: Você acha que trabalhar é mais importante?

Aldir: Eu acho que seria. Para mim seria.

Entrevistador: *Se você pudesse pegar hoje o certificado, sem ter passado pelo curso, para você seria melhor?*

Aldir: *Eu acho bom. Para arrumar emprego mais fácil.” (Aldir, treinando, Braúna)*

O seu depoimento foi bem menos enfático quanto à rejeição a continuar estudando. Talvez a situação de ser entrevistado, face a face com um adulto e professor, tenha induzido o jovem a uma postura mais reservada. Se no contexto do diálogo com os colegas ele manifestou uma atitude anti-escolar e pragmática em relação à escolarização – *Eu quero pegar o meu diploma e arrumar um trabalho. (...) Estudar não tá com nada.* – agora o seu discurso não revela diretamente uma negação da educação em si. No entanto, ainda transparece muito claramente um sentimento de que o tempo de estudo é um tempo perdido, quando na verdade poderia estar trabalhando: *...o que a gente quer é mais trabalhar.* Não se trata de um valor negativo atribuído diretamente à educação, mas o fato de que o tempo na escola é a negação de outras dimensões da vida que o trabalho poderia realizar.

Essa atitude também transpareceu na fala de outros jovens:

“Eu estou tentando mesmo é formar. Fazer uma prova de Polícia ou qualquer outro serviço. Conseguir um emprego bom... Ganhar bem...” (Valdir, treinando, Flamengo)

“Estudar é uma obrigação. Eu estou querendo ter o segundo grau. Da escola eu não tenho o que reclamar. Eu presto atenção, mas não sei o que acontece. Eu não sou muito inteligente. Eu gostava mesmo é de trabalhar fazendo churrasquinho, mas o dono lá do sacolão não quis mais. Eu quero mais é trabalhar. Tirar o segundo grau para fazer um curso de vigilante, porque o meu pai trabalho como vigilante numa empresa de segurança. Aí ele vai me indicar. (...) Eu não quero demais, ser um médico ou um advogado. Eu quer ser só vigilante. Eu quero apenas estudar o básico mesmo.” (Franklin, treinando, Braúna)

Para outros jovens, o fato de estar na escola e não assumi-la completamente é vivida como uma cisão. Estes se acham divididos entre a experiência imediata dos colegas que acenam para a falta de sentido dos estudos e para as promessas de um futuro melhor, as recompensas que podem estar sendo perdidas.

“(Os colegas dizem) que estudar está por fora. Mas, fazer o quê? Tem que estudar, né “meu”. Igual eles falam mesmo, estudar está por fora, mas tem que estudar. Mas eles não reclamam dos professores assim não. O negócio é eles mesmos. Não sei o que eles arrumam não. (...) E eu queria só tentar pegar essa prova lá e passar mesmo e continuar estudando. Não parar de estudar não. Porque eu penso assim, em tentar uma coisa melhor. E tentar dar uma coisa melhor para os meus pais também.” (Samuel, treinando, Flamengo)

A aprovação de Samuel na oitava série estava dependendo de uma nova chance para refazer o exame referente ao período de recuperação em matemática no

qual foi reprovado. Ele comenta que chorou quando ficou sabendo que foi reprovado: *Não chorei porque tomei bomba, mas pensando no meu futuro. Esse ano eu vou fazer dezenove anos e na oitava série ainda. Não dá.* O jovem parece sofrer diante de uma progressão escolar que não vence o tempo e o desejo de conquistar um futuro melhor.

O pouco peso relativo à educação está também associado à discrepância entre o discurso do valor da escolaridade no mercado de trabalho e a experiência dos jovens na busca pelo emprego. Em muitos casos, principalmente para o tipo de empregos acessível a esses jovens, a exigência de escolaridade torna-se requisito formal em meio a uma grande oferta de trabalho.⁴⁵ As empresas “pegam só o xerox”. Pela experiência própria ou de pessoas próximas esses jovens sabem que a baixa escolaridade limita a inserção nos postos de trabalho, mas não a inviabiliza totalmente. Um dos jovens conseguiu um emprego, mesmo tendo apenas a sétima série, porque tinha a indicação de um amigo.

“Para mim eu acho que não pesou não. Eu cheguei lá e falei que eu tinha até a sétima série e isso não pesou. Nem o comprovante de escolaridade eu levei ainda, porque o colégio estava de férias, né? Para você ver, é por isso que eu falo. Tudo é uma pessoa lá atrás.” (Maicon, treinando, Flamengo)

O certificado cumpre uma função seletiva sem uma relação direta com os requisitos do posto de trabalho em si. Essa consciência do baixo valor da escolarização em si contribui para que alguns jovens revelem um certo distanciamento da escola e um desejo de queimar etapas. Se o que vale mesmo é o documento final, *o xerox*, então o melhor é chegar a ele o mais rápido possível. Do ponto de vista da função de distribuição (em posições sociais e ocupacionais) exercida pela escola, os jovens se antecipam já vislumbrando um futuro em empregos onde a escolaridade contará pouco.

O desânimo

Os jovens têm a educação como um valor, tanto em termos de promoção pessoal, quanto em termos de melhoria nas condições de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. No entanto, muitas vezes expressam no discurso uma falta de motivação para a vida escolar. Há em alguns uma postura vaga quando falam do projeto

⁴⁵ Apesar do discurso recorrente acerca das exigências da escolaridade como um requisito para o acesso aos postos de trabalho, as empresas para as quais esses jovens serão encaminhados parecem dar maior valor a aspectos como honestidade, aparência física, prontidão para o trabalho, etc. Sobre essa questão confira GOMES (1997).

de voltar a estudar, uma certa “displícência”, muitas vezes incompreensível para os adultos (pais, professores, agentes sociais, etc.). É como se dissessem que, apesar de reconhecerem o valor da educação e se sentirem culpados por não persistirem na vida escolar, no presente momento, a educação tem uma importância “menor” na ordem de prioridades.

A atitude ambígua dos jovens emerge do conflito entre todo um discurso social sobre o valor da educação veiculado pela mídia, pelos educadores e políticos e a experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino. Tal ambigüidade toma a forma de um desânimo com a escola:

“Entrevistador: Qual é a dificuldade que você tem encontrado para conseguir um emprego?”

Ronie: Bom, mais é sem estudo, né?

Entrevistador: Mas, mesmo assim, você não voltou a estudar não, né?

Ronie: Não.

Entrevistador: Pó rquê? O que pega na hora de você estudar?

Ronie: Não, mas eu estou voltando a estudar esse ano.

Entrevistador: Onde você vai voltar a estudar?

Ronie: Hã? Ali no Juscelino.

Entrevistador: E como é que você conseguiu a vaga lá?

Ronie: Não, eu ainda não olhei não.” (Ronie, treinando evadido, Braúna)

“Entrevistador: Com relação a voltar a estudar, você chegou a olhar alguma coisa?”

Eliana: Não, eu não cheguei a olhar ainda não.

Entrevistador: Não tem nenhuma perspectiva, assim, de uma escola...

Eliana: Não, eu pretendo estudar lá embaixo no supletivo. Que a gente faz uma matéria, vai estudando até acabar uma matéria e aí isola uma matéria. A gente vai estudando e assim a gente acha mais fácil.

Entrevistador: Mas você não chegou a ir lá olhar não?

Eliana: Não.” (Eliana, treinanda, Braúna)

Quando falam de sua trajetória escolar a figura mais forte nos depoimentos é a do desânimo com a escola. A maior parte dos jovens pesquisados deixou de estudar porque desanimou, sem que conseguissem descrever exatamente o processo de abandono da escola e as razões que os levaram a tomar essa decisão. É impossível registrar exatamente o momento em que ocorre uma decisão racional sobre deixar ou não a escola. A retirada da vida escolar parece antes o desfecho de uma tensão que vai aos poucos produzindo a sua expulsão silenciosa.

A grande dificuldade é encontrar motivação para estudar, uma experiência compartilhada com os colegas. A dificuldade em articular as três dimensões da vida estudantil de que nos fala DUBET (1998) – o sentido de utilidade dos estudos, a

integração na vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos – gera um sentimento de tédio que alimenta a tensão e o conflito na escola.

Ronie tem apenas a terceira série do Ensino Fundamental. Depois de sucessivas reprovações, abandonou a escola. A irmã mais velha concluiu o terceiro ano do Ensino Médio e trabalha como estagiária no Posto de Saúde do bairro, na função de Auxiliar de Atendimento Odontológico. A irmã mais nova, com 17 anos, está na segunda série do Ensino Médio e também trabalha como estagiária na secretaria da Escola Municipal onde estuda. Assim Ronie carrega o estigma do fracasso: não estudou, não consegue um emprego. De personalidade tímida, Ronie mostra-se mais retraído ainda quando fala da escola e da possibilidade de voltar a estudar.

A sua história pode ser compreendida a partir das figuras da *consciência infeliz* e da *retirada* de que nos fala DUBET (2001). Segundo esse autor, a modernidade se caracteriza pelos princípios da autonomia e igualdade consentida aos indivíduos. No que se refere à igualdade, é um valor formal: é a *igualdade de oportunidades*. Todos são iguais desde que provem ser merecedores. Portanto, a igualdade é um reconhecimento pelo esforço e pelo mérito de cada um. Nas situações de fracasso essa auto-responsabilidade tende a desenvolver nos indivíduos uma *consciência infeliz*, quando “o indivíduo se considera, então, responsável por sua própria infelicidade”. Outra face da liberdade consentida ao indivíduo na modernidade é que esta o *expõe ao desprezo que acompanha o fato de não ser digno dessa liberdade*. Quanto mais baixo está situada uma pessoa na hierarquia social, mais digna de desprezo. A experiência individual e social das desigualdades está marcada por essas duas figuras: o desprezo e a *consciência infeliz*. Como estratégias de defesa contra esses sentimentos, os indivíduos ou retiram-se ou desenvolvem atitudes de violência. Assim o autor se refere à atitude de *retirada*:

Muitos atores preservam a sua auto-estima, recusando-se a participar de um jogo no qual acham que vão perder sempre. Assim, alguns alunos decidem que não vão se esforçar para que seu desempenho não coloque em questão seu valor, sua igualdade fundamental: eles “decidiram” fracassar na escola, o que lhes evita serem afetados por seus insucessos. (DUBET, 2001: 17)

Para Ronie, retirar-se não foi uma decisão racional, passível de ser datada, mas um evadir-se aos poucos, recusando o ofício de aluno. Primeiro foram três anos na primeira série, com acompanhamento de uma psicóloga. Depois a repetência na segunda série e na terceira. Aos poucos se construiu uma imagem de incompetência para os estudos a que o jovem aderiu. Conforme o depoimento de sua mãe:

“O negócio é que eu acho que ele tem assim, uma certa dificuldade no aprendizado, então eu acho que aí bate o desânimo. Porque tudo o que você demora a aprender desanima, né? Pelo menos fica aquela coisa de falar assim: ‘Eu não consigo’. Por isso que eu acho que ele tem essa certa dificuldade. Fica naquela: ‘Ah, não vou conseguir, não vou conseguir’ e acaba desistindo. Porque para você conseguir alguma coisa tem que ter persistência e objetivo. Ele não tem essa persistência para falar assim: ‘Eu vou conseguir e eu vou fazer’. Uma vez eu fiz ele fazer inscrição nesse provão que tem aí, de supletivo, né? Eu falei pra gente fazer, que saiu de graça, eu falei: ‘Vamos fazer todo mundo?’ Aí ele fez, eu fiz inscrição para o segundo grau, ele fez para o primeiro e o pai dele. Ele nem tentou. Quer dizer, eu me ofereci: ‘Vamos, senta aqui, eu te ajudo. O que você não quiser eu te ajudo, eu resumo livros para você, eu faço qualquer negócio’. Mas nem tentar conseguir ao menos em duas matérias. Ele não fez esforço nenhum. Ele venceu o primário através de psicólogo. Ele fez o primeiro ano em três anos diretos. Conseguiu ser alfabetizado na psicóloga, não na escola. Foi de onde partiu essa divisão dele. Ele nunca tem aquele aprendizado grande. Ele tem essa dificuldade, essa barreira. E passa por aí, ele não tem aquele esforço. Eu já pelejei para ele tornar a ir na psicóloga e ele não quer não. Eu acho que se ele fizesse uma análise ele tentaria se descobrir, se descobrir naquilo que ele gosta, o que daria certo para ele. Porque que ele não gosta de estudar. Porque que ele tem essa barreira que ele criou, esse desânimo de pensar que não consegue. Mas ele também não quer.” (D. Cleonice, mãe)

Na família todos os irmãos progrediram na escola. Das duas irmãs, uma concluiu e a outra estava no segundo ano do Ensino Médio. O irmão abaixo de Ronie estava na sétima série com treze anos. A mãe mesma estudou até a primeira série do Ensino Médio, interrompendo os estudos para se casar. Ela não compreendia a apatia do filho e sentia-se impotente, principalmente depois que ele já atingiu a juventude: *Porque chega uma certa idade que a gente não pode mais tomar frente, vai depender da resolução deles.*

Mesmo considerando a história singular de Ronie, várias questões presentes no discurso da mãe podem ser estendidas às histórias particulares de muitas famílias pobres: a incompreensão dos motivos do desânimo, a comparação com outros parentes mais bem sucedidos, a redução do insucesso a um problema psicológico, a uma questão de capacidade pessoal.

A culpa pelo fracasso escolar tendia a ser assumida como um fracasso individual, gerando sentimentos de vergonha e de incapacidade, apesar de relatarem diversos fatos que montam o enredo da produção do fracasso escolar.

“Na minha sala pelo menos o que eu vejo é que os alunos brincam demais dentro da sala. Pelo menos nas outras salas eu não vejo isso porque nas outras salas não teve muitas bombas. Só na minha mesma. Na minha tinham vários nomes lá como reprovados. (...) No começo do ano teve uma professora que praticamente, falando assim, ‘ferrou’ a sala toda, a professora de português. Aí veio uma professora, depois veio mais um professor de português, depois no final do ano veio mais um professor de português. (...) Eu acho que os professores não agüentavam mesmo os alunos e foram saindo. Os professores não são chatos não. Muita gente fala aí que os professores são chatos, não sei o que... Mas o professor quer o bem do aluno, né? Eles mesmo falam dentro da sala: ‘Nós não somos chatos não, porque nós pegamos

no pé de vocês porque nós queremos o bem de vocês e vocês entendem outra coisa, ao contrário'. Assim que eles falavam dentro da sala. Mas chato mesmo eu não acho os professores chatos não. São os alunos mesmos. Não se liga mesmo (em estudar). (Samuel, treinando, Flamengo)

“(O motivo pelo qual eu parei de estudar) foi discussão no colégio, não estava me adaptando bem no colégio, sabe, a minha cabeça não foi muito legal. Eu ia para o colégio e não fazia nada. (...) Eu não estava me adaptando. Não estava entrando nada na minha cabeça. Não estava suportando aquele tempo de seis e meia às dez e meia. Aí eu não estava suportando esse tempo. (...) Às vezes a professora chega, briga dentro de casa ou briga no trânsito, alguma coisa assim e chega e desconta na gente. Uma coisa que não tem nada a ver. Passa a matéria lá e não explica direito. E, não só culpando as professoras, mas culpando eu mesmo. Porque eles estavam fazendo o trabalho deles e eu estava prejudicando eles e os outros alunos. (...) Esse ano que eu parei de estudar eu fiz bastante bagunça mesmo. Mas muita bagunça. Por isso que eu resolvi sair do colégio. Porque ir para o colégio prejudicar as pessoas não dá. (...) Eram brigas, conversas demais, ia para o colégio e nem abria a caderno, ficava lá só para marcar presença mesmo.” (Eduardo, treinando, Braúna)

“Ah, vagabundagem. Vontade de não estudar. Não querer fazer nada. ‘Fominhagem’ de televisão. Isso tudo. Inclusive eu fui parar com isso faz uns dois ou três anos. Eu era ‘fominha’ de videogame, de televisão. Quando eu não fazia isso eu vivia na rua. A única coisa que eu não gostava mesmo era de estar dentro do colégio. Estudar, ficar lá, eu achava tudo muito chato. Aí eu fui e parei.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

O tema da decisão pessoal de sair da escola e da culpa que isso acarreta predominava, mesmo que alguns jovens reconhecessem nos professores atitudes autoritárias e problemas na própria organização escolar, como a rotatividade dos professores, por exemplo. A dificuldade em lidar com o tédio e a falta de sentido da escola passava a ser uma questão de *vagabundagem*, de *falta de cabeça para os estudos* ou um problema dos *alunos que brincam demais*.

Os temas do *desprezo* e da *retirada* também podem ser analisados do ponto de vista dos professores, embora não seja esse o objetivo aqui. Quando os alunos falam de professores que gostam de *ferrar*, que *desconta na gente*, estão falando de professores que os situam na base de uma hierarquia escolar e por isso acabam desenvolvendo uma atitude de desprezo por esses jovens “mal-educados”, “indisciplinados” e “marginais”. Para esse tipo de aluno só resta uma disciplina férrea ou então não se comprometer. Assim é comum que os professores façam vista grossa à bagunça e à falta de envolvimento com a sua disciplina. Muitos ficam nas escolas da periferia até que consigam uma transferência. Em face das dificuldades e do sentimento de impotência eles retiram-se do ambiente hostil, seja espiritualmente, seja fisicamente.

O sentimento de se sentir desprezado aparece quando um dos jovens declara que *os professores não agüentavam mesmo os alunos e foram saindo.*

A escola: um ambiente de tensão

Não é novidade, para quem freqüentemente está em contato com as escolas públicas, o grande número de queixas dos professores acerca dos seus alunos. “Desinteressados”, “vândalos” e “indisciplinados” emergem como as principais características dos jovens estudantes. Aquela imagem da instituição escolar como um ambiente organizado, regido por normas claras e eficientes, onde o peso da autoridade do professor era incontestável, não persiste mais.

Podemos dizer que hoje a vida escolar é muito mais tensa do que há tempos atrás. Em diversos momentos da pesquisa os jovens descreveram momentos de tensão no ambiente escolar. Durante a observação de campo, era comum ouvir os alunos falando das brigas na escola, das quebraadeiras promovidas por grupos de alunos, dos diretores e professores acuados diante de estudantes que os ameaçavam, etc.

“Na abertura das atividades de hoje a coordenadora discutiu um fato ocorrido no início da semana. Era por volta de 19:30 e uma ‘gangue’⁴⁶ de meninos do bairro espancou um aluno da escola, morador de um bairro próximo. O rapaz ficou muito machucado, tendo recebido chutes e pedradas. No dia seguinte a ‘gangue’ do rapaz foi para a porta da escola para revidar a agressão. Pelo que foi narrado tudo começou devido a provocações que surgiram entre os envolvidos a caminho do colégio. Um dos jovens do SCV participou da agressão. Segundo a coordenadora todos os integrantes da ‘gangue’ têm os cabelos descoloridos, não estudam e nem trabalham, como o X. O clima durante toda a semana foi de tensão na escola, com a presença da Polícia Militar e de vários pais para evitar novos confrontos.”

(09 de outubro, Bairro Flamengo)

Embora o fato tenha ocorrido fora da escola, suas motivações e desdobramentos se vinculam de maneira muito forte com a vida escolar. Há uma tendência a viver situações limites, de desafio e risco em que os jovens se afirmam perante os outros. Os alunos se vêem constantemente colocados à prova. Essa tendência a viver situações de risco e de desafio por meio de condutas “anti-sociais”, como brigas, depredações e manifestações de força já eram constatadas por WILLIS (1991).

⁴⁶ Utilizo aqui o termo “gangue”, apesar de ser inadequado, para ser fiel ao depoimento dado a mim pela coordenadora do curso. Parece tratar-se antes de um bando de jovens, uma vez que o conceito de gangues sugere uma organização com objetivos financeiros e de poder. Confira SÁNCHEZ-JANKOWSKI (1997).

Esse clima de tensão estrutura também a relação dos jovens com a escola e os professores.

“Durante o intervalo do lanche dois alunos falam da escola do Bairro Menezes: ‘Lá a Diretora pega no pé dos alunos. Ela é uma estressada. Mas à noite não. À noite os alunos mandam. Tem um que conseguiu uma vaga porque ameaçou a Diretora. Ela tem medo dos alunos da noite. Ontem faltou luz. Quando voltou tinham uns três ou quatro com as carteiras para o alto. A Diretora saiu distribuindo uma vela para cada professor’.”

(23 de outubro, Bairro Flamengo)

“Ao final do dia, na ‘preleção’ da coordenadora, os alunos falam da depredação escolar ocorrida no Bairro Menezes. Os alunos quebraram telhas, bebedouros. Até as meninas se envolveram. ‘Lá as meninas são mais violenta que os alunos, foram elas que arrancaram os bebedouros’, diz um deles. Um dos alunos reclama que a Diretora não conversa nada com eles, que ela sabe apenas ameaçar os alunos.”

(26 de novembro, Bairro Flamengo)

As situações de violência, que temos presenciado cada vez mais frequentemente nas instituições de ensino, exprimem a tensão vivida no cotidiano das escolas das periferias metropolitanas. Os profissionais da escola se sentem inseguros diante da indisciplina e das ameaças. Quando não fecham os olhos aos fatos, as escolas buscam tomar medidas rígidas de controle dos alunos e de imposição da disciplina que acabam por alimentar ainda mais conflitos. Alguns alunos, principalmente os vistos como problemas para a escola, na impossibilidade de administrarem a sua vida escolar nesse clima de tensão, acabam por abandoná-la. Os conflitos com a Direção da escola foram motivos alegados por alguns alunos para abandonar a escola:

“Ah, eu já não ia muito bem com a cara do Diretor, né? Esse Diretor começou comigo e com um colega meu. Porque nós já éramos mais cismados mesmo. Nós não gostávamos que o Diretor ficasse ‘tirando onda’ não. (...) O colégio para ele era igual a um campo do exército. Você tinha que andar assim (faz a postura de sentido). Ele era exigente demais da conta. E ele ia fardado para o colégio. Fardado do Exército. Ele era Oficial de Eletrônica, da Aeronáutica, um negócio assim. E chamava a atenção, o negócio dele era igual o Exército mesmo. No primeiro dia de aula, eu estava na Diretoria e ele chegou puxando a minha orelha. (...)Eu quase que bati nele achando que era aluno. O cara chegou puxando a minha orelha e eu rodei o braço. Sorte que ele saiu fora né. Senão tinha pegado nele. ‘Pôxa, você estava em cima do muro do colégio. Eu vi. Era você.’ Eu tinha acabado de chegar de viagem de São Paulo. Ele era um cara assim, entendeu? Se ele falasse que você estava lá em cima do muro você estava. Não tinha outra conversa. (...) Ele prendeu as minhas muletas uma vez. Os meninos estavam andando com ela. Aí lá tinha uma árvore com umas bolinhas amarelas. Aí eles derrubavam as bolinhas para jogar nos outros. Aí ele passou a mão nas muletas e prendeu elas. Ele guardou lá na sala dele. E não me entregava não. Aí no final da aula ele falou assim: ‘Amanhã sua mãe vem buscar.’ ‘Ah, mas como é que eu vou embora.’ ‘Se vira!’ Aí é onde eu peguei um ódio dele mesmo. Eu peguei raiva dele! Ou eu saía do colégio ou ele saía, porque senão nós dois íamos ‘truvar’ na briga lá dentro.” (Maicon, treinando, Flamengo)

“Eu discuti com a Diretora por conta de pouca coisa também. Por causa de um copo d’água. Eu queria beber a água e ela não queria deixar, porque ela estava chamando a atenção dos meninos. E eu fui, saí da sala, pedi ao professor e ele deixou. Só que ela estava lá no pátio. Eu olhei de relance, sem querer e ela pegou e falou para eu parar de olhar, para eu ir para a sala e não beber água, que eu deixasse para beber em outro horário. E eu, teimoso... Aí eu fui e bebi a água. Eu esquentei com aquilo, ela também se esquentou, e eu mais ainda... Ela exaltou comigo e acabamos que nós dois não demos certo. (...) Eu tentei (voltar a) estudar lá mesmo nessa escola, só que a minha idade também já não permitia. Mas eu penso que a minha idade não influenciou nada, porque tinha gente com a idade bem mais elevada que eu e ela não queria deixar eu estudar lá. Eu penso que foi pirraça dela.” (Bruno, treinando, Braúna)

Exceto uma aluna, que se queixou da dificuldade com a disciplina de matemática, nenhum aluno alegou dificuldades de aprendizagem para abandonar a escola. Os motivos mais citados referiam-se ao ambiente escolar e aos atritos com os profissionais da escola. Isto não quer dizer que não havia problemas com relação aos conteúdos escolares, os professores exigentes, o terror das provas, etc. No entanto, o fraco desempenho escolar não foi citado por nenhum aluno como o principal motivo para deixar a escola. Ao lado do desânimo, muitos jovens citaram aspectos que remetem ao plano das relações na instituição escolar e a algumas posturas autoritárias tomadas por professores e diretores. Para muitos jovens não havia uma relação justa entre alunos e professores, sendo que muitas vezes os conflitos terminavam em atitudes que expunham os jovens à humilhação:

“A única coisa que eu me lembro é que no último ano que eu estudei naquele colégio, a aula que eu mais detestei foi a de literatura. Porque ela me botava abaixo de cachorro. Aí eu peguei raiva daquela matéria e não gosto dela até hoje. Da professora e da matéria. Falava que eu não tinha capacidade, que eu era bobo, que eu não devia estar estudando. Altas coisas. Falava muita coisa sobre mim. E eu era bobinho na época e eu aceitava tudo. Ficava só calado. Deixava tudo na calada. Aí, depois disso eu não quis nem saber mais.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

A referência ao desempenho escolar do aluno muitas vezes encobre relações tensas entre alunos e professores. Para o professor, postado em posição de poder privilegiada em relação aos alunos, há sempre a possibilidade de lançar mão do julgamento escolar como forma de controle disciplinar. Para Luís Alberto restou o sentimento de que a escola foi um ambiente injusto e discriminador.

A desvalorização da escola pública

Se os jovens manifestam uma grande repulsa às atitudes injustas e autoritárias, por outro lado há um sentimento de que a escola pública não tem normas, de que não há autoridade. Por diversas vezes os jovens relataram situações de descontrole da disciplina escolar numa clara exposição da impotência dos professores e diretores. A ausência de regras, o fato de permitir algumas atitudes por parte dos alunos na escola é vista por alguns como sinal de descaso:

“Todo colégio em si é organizado. O que faz o colégio ser desorganizado são os alunos, entendeu? Eu não estou falando que os professores são certinhos, bem organizados. Cada um tem suas falhas. Mas, o que eu acho, o problema do colégio lá, são os alunos, entendeu? Principalmente na minha sala, na minha sala é um pouco, assim, agitada. Os meninos são agitados, entendeu? E dificulta, também, a possibilidade de alguns que estão interessados em aprender, né. (...) É, conversa demais, bagunça, muita historinha, piadinhas. É esse tipo de coisa que talvez leva à desorganização do colégio.” (Samuel, treinando, Flamengo)

Muitas vezes tenta-se resgatar o controle da disciplina e da autoridade com regras que não fazem sentido para os alunos, como a exigência de uniformes ou a proibição de uso de bonés. Em outros casos a escola negocia a disciplina por meio do rebaixamento do nível de exigências, o que reforça a imagem da desvalorização da escola pública.

“Agora eu acho que está bom esse colégio. Apesar de que tem coisas que eles puseram que eu acho que é sacanagem. Igual eles colocaram lá que para entrar nele precisa de estar com um certo tipo de roupa, que é obrigatório, senão eles não deixam entrar. (...) Eu acho que eles colocaram que tem de ir de sapato, calça jeans e a blusa do colégio. Não pode entrar de chinelo ou de bermuda. (...) Mas no meu tempo, eu não sei se eu que era inteligente demais, mas eu mais faltava do que ia e passava de ano com notas boas. A não ser às vezes em que eu pegava recuperação. Mas na recuperação eu sempre passava. Então, eu não posso falar assim que era um bom colégio, porque se fosse mesmo, por causa das minhas faltas eu iria tomar bomba. Eles passavam sem conhecimento do aluno realmente.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)⁴⁷

⁴⁷ O aluno está se referindo ao Projeto Acertando o Passo. Em 1997 a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE-MG instituiu o Programa de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Fundamental, voltado para alunos com grande defasagem idade/série. O programa foi implantado por meio dos Projetos Acertando o Passo (Resolução 8287/98) e Travessia (Resolução 9298/98). O Projeto Acertando o Passo consistiu na redução do segundo ciclo do Ensino Fundamental para um ciclo de dois anos, divididos em 4 períodos de 100 dias e no regime de progressão continuada de estudos. A idade mínima era de 14 anos para os 1º e 2º Períodos e 15 anos para os 3º e 4º Períodos. Propunha ainda a adoção de um currículo enxuto compreendendo as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. O Projeto Travessia é o equivalente para o primeiro ciclo, destinando-se aos alunos do Ensino Fundamental noturno, fora da faixa etária, abrangendo, em Belo Horizonte, um total de 29 escolas. Para o Ensino Médio foi instituído o Programa A Caminho da Cidadania (Resolução 9433/98).

“Eu não vou poder falar muito bem dela porque escola estadual você sabe como é que é, né? Se o aluno não quiser aprender ele não aprende. E eles não têm muito esforço em ensinar. Se não quiser aprender o aluno não aprende não. Vai passando. Eles não querem nem saber. A escola é pelo Estado. Não tem condições de pagar uma particular onde você pode aprender melhor. São poucos professores que interessam de ensinar mesmo, de passar matéria para o aluno. Não são todos.” (Ivan, treinando, Flamengo)

Há uma idéia de que o certificado não corresponde a um determinado nível real de aprendizagem, que não resulta do mérito e do esforço do aluno, mas de uma concessão da escola que acaba por torná-lo sem valor para o próprio estudante. Para o jovem é como se estivesse tendo acesso a um ensino de segunda categoria. Independentemente da discussão político-pedagógica sobre as mudanças no sistema de avaliação, para pais e alunos a promoção automática é uma das grandes razões da desvalorização da escola pelos jovens. Uma das jovens valoriza a sua escola exatamente pelo nível de exigência dos professores:

“Cirlene: O professor de matemática é muito bom! De português também. Eles são muito bons. Eles ensinam mesmo. Lá só passa quem sabe mesmo. Tem que lutar para passar. Por isso que eu gosto de lá. Porque é assim, sabe, se você não souber, você não passa, não.

Entrevistador: Mas deve ter um montão de gente que toma bomba?

Cirlene: É, muita gente toma bomba. Igual, ano passado, eu passei porque a Deiziene me ensinou, entendeu? Eu passei porque eu sabia, mesmo. Agora, quem não sabe, não passa. Lá é bom, por isso.

Entrevistador: Mas, por outro lado isso não é ruim, pelo fato de ser muita pressão?

Cirlene: Não. Tem que ser assim mesmo, porque lá fora a gente vai precisar saber! Lá, nós vamos ter competição, vai ter uns que vai saber mais. Aí nunca vai conseguir nada! Igual muitos passam colando, também, né? Tem essa diferença. Mas, o melhor é saber. Eu não acho pressão. Eu acho que está certo.” (Cirlene, treinanda, Flamengo)

Uma primeira leitura pode passar a imagem de uma demanda por uma escola conservadora e seletiva. É possível que haja uma acomodação a um discurso deste tipo, principalmente no caso de Cirlene, que projeta na escola sonhos de uma condição social melhor. No entanto transparece muito fortemente no seu depoimento uma idéia de justiça e de igualdade de tratamento – *passa quem sabe* – que traduz um sentimento de valorização dos alunos e do ensino oferecido pela escola. Um sentimento oposto ocorre entre aqueles jovens de escolas onde tudo é permitido ou em relação àqueles professores que não se comprometem com a aprendizagem dos alunos.

Uma das mães entrevistadas insistiu na questão sobre o fim do sistema de reprovação.⁴⁸ Na sua opinião: *A escola antigamente era muito melhor, os alunos aprendiam muito mais.* Até hoje ela se lembrava de muita coisa e ajudava os filhos nos deveres de casa, até com exercícios do Ensino Médio. Segundo ela, hoje as crianças são promovidas e isso tem desanimado os alunos, porque eles já sabem que passarão. Ela citou o caso de um dos filhos, que está na sétima série: *Por mim ele não passaria de ano de jeito nenhum.* D. Cleonice estudou numa escola privada, de freiras, que tinha uma parte reservada para pessoas carentes: *Eram duas escolas, mantidas pelas freiras: uma que atendia às famílias ricas da região e uma outra escola adjacente à primeira, mas voltada para pessoas pobres.* Ela estudou nessa escola, à qual reputou uma excelente qualidade: *porque as freiras eram bastante rígidas.*

Uma outra face do rebaixamento do nível de exigência é a diminuição do ritmo do ensino. O fato de os professores estacionarem em determinados conteúdos do programa provoca o desânimo entre alguns alunos, que se sentem saturados pela repetição exaustiva:

“Eu já estava meio cansado de escola, entendeu? Já vinha estudando, estudando e estudando, não agüentava esperar um ano mais. E entrava no colégio e eram cinco aulas, eu agüentava estudar só quatro. Chegou na quinta aula eu já não agüentava mais. Era à noite. Eu tinha quinze anos. Aí na última aula eu já não agüentava mais. Aí entrava no colégio, passava o primeiro e segundo bimestres, aí largava o colégio. Primeiro e segundo, terceiro, aí eu largava o colégio. Faltava um bimestre e eu já não agüentava mais. Minha memória já estava me deixando doido. Era cada professor te enchendo o saco e aquele tanto de aluno te enchendo o raio do saco. E era um ano “tooodiiiiinho”. Tem dia que a gente ficava vendo a mesma coisa durante uma semana. Eu tinha aprendido já e ficava sentado lá. E ela falando, falando, falando... Aí eu acho que o colégio começou a desandar. Ficar muito lento. Porque estava pegando muito menino novo. E uns menininhos desse ‘tamanhozinho’ assim (mostra com a mão a altura). Da idade de estudar de tarde e eles estudavam de noite. Eles sentavam na cadeira e você nem enxergava eles na cadeira. E uns meninos lerdos. E não aprendiam nada. E eu não estava agüentando mais. Chovendo aquelas coisas todo dia, todo dia. Via, depois que via ela revia de novo, depois que revia, ela vinha com... ‘Ah, agora vocês fiquem dois dias para vocês estudarem mais e aí daí mais um dia vocês revêm que eu vou dar prova.’ Aí eu largava aquele trem de lado lá e dia de prova é que eu lembrava daquilo e eu ia lá e fazia a prova. Perdi o gosto pelo colégio. Mas senti falta. Larguei o colégio e senti falta.” (Maicon, treinando, Flamengo)

⁴⁸ O depoimento da mãe faz referência à Escola Plural, que consiste em uma proposta político-pedagógica implantada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir de 1996, cujo eixo central é a substituição do sistema seriado de organização do Ensino Fundamental por um sistema de três ciclos de formação correspondendo a diferentes fases da formação dos alunos. Um dos eixos centrais da proposta é a substituição do modelo de avaliação escolar tradicional, marcado pela lógica da retenção, por um sistema de avaliação que permita a continuidade dos alunos no ciclo correspondente a sua idade. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: 1996).

Nesse depoimento vários elementos confluem para a retirada da vida escolar. Como vimos anteriormente, havia o sentimento mais forte de ser alguém visado pela Direção da escola. Aliado a isso havia uma falta de sentido e utilidade dos conteúdos estudados, uma vez que o jovem não se sentia desafiado e motivado para as aulas. O ritmo era lento, as aulas eram monótonas e repetitivas. Além disso, o aluno não se identificava com os outros colegas da sala, uma vez que eram mais novos. Pelo que transparece na sua fala, não havia como se integrar na comunidade juvenil da escola e construir, a partir daí, uma experiência escolar significativa para si.

Muitos jovens indicaram o cansaço advindo do trabalho como justificativa para abandonar os estudos. Isto pode nos levar a pensar numa incompatibilidade entre trabalho e escola.⁴⁹ No entanto, os depoimentos deixavam entrever que os verdadeiros motivos para a evasão estavam muito mais relacionados ao sentimento de estudar em uma escola desvalorizada. Viviane estava na primeira série do Ensino Médio na escola do bairro, quando começou a trabalhar como babá. Ao ser indagada sobre a razão do abandono escolar, o seu discurso remeteu de imediato ao cansaço provocado pelo trabalho, mas logo se deslocou para a ausência de regulação no ambiente escolar e ao tipo de ensino oferecido:

“Eu fiquei desanimada. Eu chegava em casa muito cansada. Minha mãe brigou comigo porque ela queria que eu estudasse. Aí eu comecei o CESU em abril, mas também não continuei. Eu achei que ia atrapalhar a minha cabeça, porque esse negócio de apostila... Achei bagunçado. Não gostei. Você escolhe três matérias para fazer. Você ia nos dias daquelas matérias. Se tinha só uma aula no dia, você fazia aquela matéria e ia embora. Eu não gostei. Na escola é diferente. Eles exigem, não deixa por conta dos alunos. No CESU você vai quando quer, só para as matérias que você está fazendo.” (Viviane, treinanda, Braúna)

Muitas vezes o desânimo em relação à escola entre os colegas influencia na decisão de abandonar a escola. No caso adiante, o cansaço e as dificuldades da vida de

⁴⁹ Ao tratar as dificuldades que os jovens pobres têm na articulação das diferentes dimensões da vida escolar, podemos cair na tentação de uma análise que relaciona mecanicamente pobreza e trabalho com o fracasso e a evasão escolar. Durante algum tempo os estudos sobre a escolarização das camadas populares no Brasil tenderam a essa leitura. A idéia geral era de que os estudantes oriundos de famílias pobres, premidos pelas necessidades de sobrevivência, eram inseridos precocemente no mundo do trabalho e se viam assim obrigados a deixar a escola. Essa associação passou aos poucos a ser contestada pelas pesquisas que, nas décadas de 80 e 90, revelaram que os jovens trabalham não apenas como uma forma de complementação da renda familiar, mas também porque trabalhar é visto como um valor a partir de uma certa idade. Para os jovens o trabalho assume muitas vezes o sentido de uma afirmação de sua autonomia diante da família e da sociedade em geral. Além disso, é pela renda auferida com o trabalho que os jovens pobres podem adquirir bens de consumo juvenis, freqüentar festas, ampliar sua sociabilidade, estudar, etc. (DAUSTER, 1992; FERRETI e MADEIRA, 1992; MADEIRA, 1993; SARTI, 1996; SOUZA MARTINS, 1997).

trabalhadora precária se juntam ao sentimento partilhado pelas amigas de que estudar não compensa.

“Olha, uma parte é porque eu tinha que trabalhar, mas a verdade mesmo é porque eu parei mesmo. Juntei com amizades, sabe? E então parei de estudar. (...) Porque eu tinha duas amigas que vira-mexe eu estava na casa delas e elas estavam lá em casa. Elas pararam de estudar e eu peguei parei de estudar também. (...) Uma que eu ficava muito cansada. E outra assim... ‘Ah, as meninas não vão à aula eu também não vou não’. Mas também é porque eu trabalhava também com meu pai. Aí meu pai bebia muito, chegava no final de semana o pessoal queria achar a piscina limpa, o sítio limpo, tinha que molhar a horta todo dia de manhã cedo. Ele não fazia isso, eu pegava fazia e ficava ‘enfezada’. Aí não ia na escola. Mas também não era só por isso não. Era mais por causa das amizades também. (...) Eu acho que não gostavam mesmo de estudar.” (Eliana, treinanda, Braúna)

O trabalho, o cansaço, o desânimo, o grupo de amigos, a falta de interesse, tudo contribuiu para que os jovens deixassem a escola. É difícil precisar qual fator preponderou. Permanece como pano de fundo a imagem de que a trajetória escolar demandava um custo excessivo que muitos jovens não estavam dispostos a pagar. Não havia motivação e com isso os alunos ficavam entediados. O tédio se manifestava de diversas formas: falta de interesse, indisciplina, fugas da sala de aula, etc. Para os alunos havia duas opções: administrar a sua vida escolar entre o tédio e a tensão ou abandonar a escola.

4.2.4 As aspirações escolares dos jovens

Apesar das dificuldades vividas em relação à trajetória escolar, a educação permanecia como um valor para boa parte dos jovens. Para alguns era uma pendência a ser resolvida futuramente. Em outros casos havia uma perspectiva, mesmo que longínqua, de vir a fazer algum curso superior. O sonho de prosseguir os estudos no Ensino Superior ou em cursos de formação profissional foi manifestado por todos os jovens que concluíram ou estavam concluindo o Ensino Médio: Cirlene, Deiziene, Ivan, Esequiel e Luís Alberto.

Das experiências escolares relatadas, Cirlene era uma das poucas trajetórias relativamente bem sucedidas. Ela estudou até a sexta série do Ensino Fundamental na escola do bairro. Da sétima à primeira série do Ensino Médio estudou em outra escola, no bairro próximo, por se tratar de uma instituição de qualidade melhor, menos indisciplinada. Teve apenas uma reprovação, na oitava série. Quando iniciou o curso estava na segunda série do Ensino Médio, já numa terceira escola, também próxima de

sua casa, mas em um bairro vizinho ao seu. Cirlene tinha uma boa avaliação da atual escola e dos professores. Apesar de citar algumas dificuldades, não expressava grandes problemas quanto aos estudos. O fato de encontrar uma maior dificuldade de inserção profissional a motivava a investir na educação como uma possibilidade de aumentar suas chances na busca por um emprego:

“Se arrumar um serviço que dê para eu ir pra escola, aí tá bom. Mas, entre estudar e trabalhar é melhor estudar. Porque a gente precisa. Tudo pede terceiro ano, todo serviço pede. Aí é melhor acabar de formar. (...) Para mim arrumar um emprego eu tenho que ter estudo. E todo lugar que a gente vai está pedindo segundo grau, experiência. Todo lugar tem que ter curso. Porque a gente tem que fazer curso para ter experiência em alguma coisa. Então eu acho que é por isso que eu acho que é mais importante.” (Cirlene, treinanda, Flamengo)

Entre estudar e trabalhar, o peso maior tinha sido, até aquele momento, estudar, diferentemente da trajetória do irmão mais velho. Com 23 anos, seu irmão tinha a quinta série do Ensino Fundamental. Segundo Cirlene o pai preferia que eles estudassem, mas o irmão não quis: *É ele mesmo. Ele que não quis*. Ela pretendia conseguir um emprego para poder pagar um cursinho. Sonhava um dia fazer um curso superior: *De medicina ou enfermagem*. No entanto, o investimento da família era limitado pelas condições objetivas, pois o pai não poderia pagar cursos particulares para ela. Nesse caso a filha continuava investindo na escolaridade por meio da rede pública nas condições oferecidas pelas escolas das periferias.

Para aqueles que projetavam voltar a estudar, os cursos supletivos privados eram a alternativa de escolarização preferida. Apenas uma jovem manifestou o desejo de fazer o curso de EJA da rede municipal, devido à facilidade: *A gente faz uma matéria, vai estudando até acabar uma matéria e assim a gente acha mais fácil*. De uma maneira geral os jovens avaliavam que o curso privado tinha uma melhor qualidade, muitas vezes associada ao fato de que os alunos se interessavam mais quando pagavam pelo curso. Havia uma maior confiança na eficiência dos supletivos privados, aliada a uma maior rapidez na conclusão do curso. Estabelecia-se uma hierarquização dos estabelecimentos escolares voltados para as camadas populares: os privados tinham uma melhor qualidade que os públicos. Assim, a opção por essas escolas parecia originar-se de um cálculo que leva em conta o tempo menor e as chances de ser aprovado, numa estratégia de encurtar caminho:

“Só que eu não quero voltar a estudar igual eu falo, o ano inteiro. Porque se eu for voltar a estudar um ano inteiro eu vou ficar um ano na sétima, um ano na oitava. Vou

levar uns cinco anos de estudo para frente. E se eu quiser fazer um curso, alguma coisa assim, mais avançado, lá vai mais um bocado. E quando eu formar eu estou com trinta anos. Então eu queria ver se eu achava pagando, entendeu? (...) Você vai se esforçar mais porque está saindo do seu bolso. Porque se não der certo aqui você vai ter que pagar tudo de novo.” (Maicon, treinando, Flamengo)

“Se eu conseguir o serviço eu vou estudar pagando. Se eu não conseguir aí eu vou voltar o ano normal mesmo. Aí eu fico estudando no colégio aqui embaixo mesmo. (...) Eu prefiro pagar porque, às vezes, você pagando ali você dá mais valor para o seu estudo, para o seu dinheiro. Porque você não vai pagar para ir lá fazer bagunça. Aí você dá mais valor aos estudos e ao seu dinheiro.” (Eduardo, treinando, Braúna)

Esse tipo de discurso é recorrente também na fala de um dos instrutores. Padre Osvaldo era o pároco local e foi instrutor dos conteúdos de Pedagogia. Segundo o seu depoimento, o maior problema da escola pública era a falta de envolvimento dos alunos, que se dava por uma série de fatores, entre eles o fato de que os jovens não a valorizavam por ser gratuita:

“Sobre a escola é um conjunto. Não vamos dizer que o adolescente hoje tenha dificuldade na escola. Não é isso não. É um conjunto. Porque diante de tudo isso que eu falei, eles já vão para a escola tudo na base da gozação, na base da brincadeira... Então, na sala de aula hoje da escola pública, sobretudo a escola pública de periferia, não se tem um ambiente para a aprendizagem. E as próprias professoras já chegaram à conclusão. (...) Elas acham também que não são elas que vão consertar, porque também é todo um conjunto. Quando eu vou num colégio aqui no Flamengo, sobretudo porque eu vou mais durante o dia, a gente vê que não tem um espaço para a aprendizagem, não existe mais esse espaço. Na escola particular sim, porque pelo fato até de ser paga, então já é uma coisa extremamente valorizada. No colégio particular, o pai paga quatrocentos reais para o filho estudar. Então ele é responsável pelo colégio também. E o filho também é. Então se tem um ambiente. Agora, a escola pública, em termos de material didático, recursos audiovisuais, se tem tudo isso, mas não tem condições de transmitir. A gente vê pelas próprias vestimentas. O menino chega na escola com corrente de cachorro pela cintura, com umas roupas totalmente excêntricas, dando uma impressão assim de roqueiros, de raps, dessas coisas todas e torna-se assim um ambiente totalmente obscuro para a aprendizagem.” (Padre Osvaldo, instrutor, Flamengo)

Esse depoimento aponta uma série de questões acerca da imagem socialmente construída em torno das escolas públicas das periferias: a falta de ambiente para estudar, o sentimento de impotência dos professores, a aversão aos modos de ser e de vestir dos alunos. Tudo isso compõe a idéia de *um ambiente totalmente obscuro para a aprendizagem*. Embora à primeira vista a responsabilidade dos pais e dos alunos para com a sua aprendizagem esteja vinculada ao fato de pagar, uma análise da fala do instrutor remete muito mais para as diferentes experiências de escolarização de acordo

com a origem social. O instrutor não fez referências a qualquer escola particular, mas aos estabelecimentos voltados para as camadas com maior poder aquisitivo.⁵⁰

O depoimento faz ainda uma observação curiosa com relação a um certo estereótipo em relação aos estudantes pobres. A rigor não deveria haver nenhuma vinculação entre a capacidade de aprender e o estilo de se vestir. Os jovens das escolas privadas são tão excêntricos quanto os jovens das periferias. No entanto, possuem uma experiência maior em mediar o uso dos símbolos de diferenciação pessoal e têm acesso a uma variedade de roupas e acessórios – *piercings*, bonés, pulseiras, etc. Para os jovens pobres, a possibilidade de participar nos diferentes estilos juvenis só pode acontecer pela improvisação e reciclagem de roupas e bijuterias, o que muitas vezes provoca um sentimento de aversão entre os adultos.

A preferência pelos supletivos privados se dava em face da sua comparação com os cursos de Educação de Jovens e Adultos do município. Os jovens tinham como referência um dos cursos que funcionava num prédio na avenida principal do município. As condições de funcionamento da escola eram precárias, tanto do ponto de vista do aspecto físico, quanto do ponto de vista da organização escolar. Eles manifestavam uma visão negativa dessa escola para jovens e adultos quando comparada a outros estabelecimentos privados próximos. Havia uma imagem de que a escola de Educação de Jovens e Adultos do município oferecia uma formação superficial e de baixa qualidade, cujo certificado não tinha valor. A baixa qualidade passava a ser atributo também de quem freqüentava o curso: *velhos e vândalos*.

“Porque lá é o seguinte, lá é corrido mesmo... O Diretor até ficou com medo de eu formar até junho. Porque menor de dezoito anos não pode formar lá. Porque disseram para mim que depois que você forma eles te entregam um certificado, um diploma, que não vale nada. (...) O Ensino Médio eu comecei a fazer aqui na Escola do bairro. Eu cheguei à metade do ano e não consegui prosseguir. No próximo ano eu tentei lá no curso de EJA. E disseram que lá é uma bagunça total, entra vândalos e tal... Eu peguei e fiquei quieto.” (Flávio, treinando, Flamengo)

“Ah, esses lugares são meio avacalhados. Tem muitas pessoas de idade aqui do bairro que parece que estudam lá, né? Lá não deve ser tão ruim assim não. Mas acontece que quando fala assim, acima de dezoito, esses grupos assim é avacalhado. É avacalhado! Porque no próprio colégio aqui no município, o sistema de seis meses era avacalhado. Você não aprendia nada, entendeu? Você só ia lá seis meses. Você aprendia lá, algumas coisas lá e não fazia mais nada, não aprendia prova nenhuma, não aprendia nada... E eles te passavam. Só para te encaminhar logo, para você ir

⁵⁰ Em outra ocasião, durante uma das aulas, o instrutor faz referência específica a um desses colégios: *“É que de graça ninguém dá valor. Veja o Colégio Santa Marcelina. Lá a mensalidade é de R\$ 850,00. É tudo limpinho, tudo funciona. Aqui, a nossa escola pública, que é de graça, é toda pichada, suja e desorganizada. Ninguém dá valor.”*

embora logo. E lá era mais ou menos assim. Lá tinha muito 'pivete', muito 'malandro', entendeu. Não dava certo não. E nem quis voltar lá e saber não." (Maicon, treinando, Flamengo)

Assim, os jovens tendiam a reservar a volta aos estudos para um futuro em que poderiam contar com uma ocupação remunerada, quando poderiam pagar os custos de um curso de melhor qualidade, que envolveria a mensalidade, o transporte e o material didático. Tal decisão dependeria basicamente da segurança de contar com uma renda por um maior tempo, o que permitiria formular projetos de longo prazo.

As dificuldades para voltar a estudar estão associadas a várias causas. Em primeiro lugar havia uma postergação da decisão, uma divisão entre o desejo e o desânimo. Isso aparece às vezes numa certa "displicência", um adiamento do retorno aos estudos. A maior parte dos jovens que estavam fora da escola não tomou qualquer providência para retornar aos estudos, embora reconhecesse o valor da educação e manifestasse planos quanto a isso. De uma maneira geral, há um sentimento de um sacrifício excessivo, que somente vale o esforço se há alguma garantia de sucesso. Um dos depoimentos é claro nesse sentido:

"Eu estava naquela vontade enorme quando eu comecei, no começo do ano, fiz até inscrição lá embaixo no supletivo. Eu gostaria de começar a estudar novamente, mas é igual te falei. Para eu encarar o ano inteiro eu teria que ter muita coragem. (...) Porque você acostumou naquela base: duas séries em um ano. Você encarar uma série em um ano, para quem já é acostumado lá, não é muito certo não. Tantos amigos lá da escola lá que, no caso eles tiraram eles, no caso está todo mundo fora da escola. E alguns continuaram, muito pouco, a minoria. (...) É muito mais difícil. Porque você é acostumado naquela fase de duas séries em um ano e para você encarar uma... Aí você pára para olhar e os meus amigos que estavam lá e já fizeram duas séries em um ano, enquanto eu estou fazendo uma. Aí chega no final do ano você pode passar ou você pode ficar agarrado um ano na mesma. Ou seja, um ano perdido." (Flávio, treinando, Flamengo)

Um dos jovens manifesta um grande desejo de voltar a estudar. Quando entrou para o SCV tinha a expectativa de que o encaminhassem para alguma escola. Isso é motivo de frustração com relação ao programa. Bruno passou pelas escolas da região à procura de uma vaga, mas não foi bem sucedido. A sua única alternativa seria estudar nos cursos para jovens e adultos oferecidos pelo município. No entanto, uma série de dificuldades impedia o seu retorno.

"Eu parei na sexta série. Há uns tempos atrás aí eu perguntei à Diretora desse colégio que tem aqui no Flamengo se eu poderia estudar. Ela me falou que eu tinha que fazer uma prova primeiro. Ela me deu o endereço do colégio, mas a Diretora de lá me falou que no meu caso eu tenho que fazer um supletivo. Pela minha idade também que já está avançada. É uma questão também, que na escola, quando você já

intera uma fase que o seu grau já está bem abaixo da sua idade você já é velho demais para aquilo. Então devia ter mais oportunidade para a gente, né? Nem que você tenha a oportunidade e você perca, mas tem como você ver onde você errou aí e corrigir. (...) Ter uma escola especializada para pessoas que já largou a escola que queira voltar a estudar, independente de qualquer idade que seja. Tendo aquela vontade é o que importa. (...) No caso se for para mim estudar eu tenho que estudar no supletivo lá no centro. Mas só que é o seguinte, dependendo, às vezes pinta um serviço pra gente e a gente vai trabalhar, dependendo do horário... Em tudo atrapalha. Sem querer os fatos tudo vai atrapalhando. Teria que ser uma coisa bem mais perto. É um lugar também bem mais perigoso ali. (...) Eu vejo ali muito perigo, entendeu? Porque você não vai pagar para descer daqui até lá de ônibus, né? Ninguém agüenta também ir de ônibus. Você paga para ir de ônibus até lá e no fim do mês você está arreventado. Você não tem dinheiro para nada. Mas em compensação para você vir a pé, se você passa por aqui é perigo demais... Bandido, marginal, sei lá o que pode acontecer. Mas igual eu estava te falando, já vim procurar para mim estudar em muitos outros colégios, só que a resposta é a mesma. Não permite. (...) Eu levo, tipo assim, uma discriminação, né? Uma discriminação da escola e dos donos das empresas, porque eu acho que todo mundo deveria ter direitos iguais, oportunidades iguais. Não é só porque tem a escolaridade..." (Bruno, treinando, Braúna)

O primeiro empecilho encontrado referia-se à falta de vagas nas escolas para jovens da sua idade. Como o atendimento à Educação de Jovens e Adultos no município era nucleado em unidades regionais, criava-se uma série de dificuldades para o retorno à escola: a impossibilidade de conciliar tempo de trabalho e tempo de estudos, o custo financeiro do deslocamento até a escola, a dificuldade de acesso e a insegurança no caso do deslocamento a pé. Um dos poucos jovens que manifestaram assim uma grande convicção quanto ao desejo de voltar a estudar ressentia-se da ausência de um sistema adequado de oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos. Duplamente discriminado: pelas empresas, que não lhe permitem o acesso ao trabalho, pelo Estado, que lhe nega o direito à educação.

* * *

A experiência juvenil das dificuldades de inserção ocupacional aciona vários mecanismos e estratégias de busca e acesso ao mercado de trabalho. Tais estratégias dependem da capacidade das famílias para sustentarem ou não um longo tempo de inatividade, do acesso a serviços públicos de qualificação e assistência social e até das relações pessoais que mantêm. A análise das experiências de trabalho dos jovens mostrou diferentes modos de administrar a confluência entre os recursos que os jovens possuem, a realidade do mercado de trabalho e as suas aspirações. Os resultados são diferentes modos de se orientarem mesmo no contexto de uma condição social muito

parecida. Neste enredo, o capítulo final parece previsível: poucos conseguirão romper o círculo das ocupações precárias. Embora afirmem uma disposição para qualquer emprego, tentam construir alternativas para evitar a inserção precária e subalterna: a apatia, a gestão da “inatividade”, a busca incessante por uma oportunidade em melhores condições.

As histórias escolares de alguns desses jovens se aproximam da imagem de uma subjetivação *paralela* ou *contra a escola*, dada pela recusa a participar de um jogo que já consideram de antemão perdido. Essa atitude os irá encaminhar para posições subordinadas na sociedade, o que certamente alimentará a reprodução da estrutura social. Serão uma mão-de-obra farta para o mercado de trabalho secundário. Permanecerão numa condição de integração precária, vivendo situações limites, como o envolvimento com a violência, a vivência de situações de risco, o engajamento na economia ilegal, etc.

Qual a capacidade do programa analisado para fazer frente a esta situação? Como dialoga com os diferentes sentidos e expectativas construídos pelos jovens acerca da escola e do trabalho? Como política pública para a juventude, pode o SCV constituir-se em uma estratégia adequada para fazer frente às desigualdades vividas pelos jovens atendidos? Qual a capacidade do programa para promover uma inclusão adequada destes jovens na escola e no trabalho que permita uma vivência plena da sua condição juvenil, de suas expectativas de vida, projetos e sonhos?

A possibilidade de que o SCV seja um espaço humanamente rico e realizador para os jovens estará condicionada pela sua capacidade de ir além dos limites das desigualdades produzidas e reproduzidas no mercado de trabalho e nos sistemas de ensino. Ou seja, na medida em que for capaz de constituir-se como espaço de ruptura com as lógicas de relações sociais que promoveram a negação do direito ao trabalho digno e à escola de qualidade para os seus jovens. As experiências analisadas permitem dizer que o programa atua nesta perspectiva? Ou exerce um papel de coadjuvante das desigualdades sociais, subordinado à lógica da modernização excludente? Essas questões deverão ser exploradas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – A PEDAGOGIA DA CIDADANIA TUTELADA

Neste capítulo pretendo discutir a experiência que se deu nas duas turmas acompanhadas pela pesquisa. Aqui irão se confrontar diferentes representações e expectativas acerca do curso, da juventude e seus problemas por meio da análise dos depoimentos dos jovens, formadores e gestores e das situações observadas durante a pesquisa de campo.

Parto da hipótese de que as políticas sociais produzem algo além dos seus resultados visíveis. Elas são experiências que os jovens vivenciam através da mediação dos organismos estatais em seus diferentes níveis e âmbitos, das instituições da sociedade civil mobilizadas em torno das ações e das comunidades locais, envolvendo as relações dos jovens entre si, com os gestores, os formadores, sem esquecermos de seus familiares. Assim, a opção por fazer uma análise das experiências construídas nos cursos, não tomando como fontes de dados apenas os documentos oficiais, relatórios de avaliação e pesquisas quantitativas, tem a expectativa de desvelar aquilo que efetivamente se (re)produz nestas iniciativas de inserção social de jovens pobres, para além das suas taxas de eficiência e eficácia.

O objetivo deste capítulo é discutir o que se produz no confronto entre esses diferentes sujeitos, tentando perceber o alcance do SCV como uma política social de juventude. O SCV, a partir das experiências analisadas, é capaz de promover a inclusão social dos jovens pobres urbanos? Quais concepções de juventude e de políticas de juventude transpareceram durante o desenvolvimento das experiências? Quais as continuidades e discontinuidades com os fundamentos que sustentam o programa? Como os formadores compreenderam os jovens e seus problemas e conceberam suas intervenções?

5.1 O que os jovens esperavam do curso?

O que os jovens esperam do curso? Como o programa irá lidar com suas expectativas, seus sonhos e projetos de vida? Qual concepção de juventude orientará a ação dos formadores envolvidos com o curso? São perguntas que me coloquei nos primeiros passos da pesquisa. A imagem inicial que me movia, alimentada nos contatos mantidos com técnicos vinculados ao programa, estava determinada pelas condições

sociais em que viviam os jovens. De uma maneira geral eu os imaginava como vivendo no limiar da pobreza absoluta, filhos de famílias “desestruturadas”, envolvidos com o uso de drogas ilegais e em situações de criminalidade. Esperava encontrar jovens com baixas expectativas quanto ao futuro, desiludidos e revoltados com a sociedade que os exclui.

Já nos primeiros contatos e com o desenvolvimento do trabalho de campo tais imagens foram se desfazendo. A marca desses jovens estava na sua origem popular e urbana, moradores de bairros pobres da periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Embora tenham tido uma trajetória escolar irregular e dificuldades de inserção no mundo do trabalho, tanto a escola quanto o trabalho eram experiências marcantes em suas vidas em relação às quais alimentavam expectativas.

Além de estudar e trabalhar, uma grande parte do tempo deles estava tomada por atividades de lazer, esporte e cultura, momentos em que cultivavam laços de amizade e conviviam com outros jovens. Em uma das turmas era comum alguém trazer um violão, quando tocavam suas músicas preferidas, geralmente de grupos de *rock* nacionais. De uma maneira geral jogar bola, praticar *skate*, assistir a TV, conversar, jogar baralho e ouvir músicas eram as atividades mais comuns. A religiosidade também era bem presente entre vários deles, participantes de grupos de jovens da Igreja Católica e das Igrejas Evangélicas da região.

Essa primeira aproximação dos sujeitos da pesquisa serve de contraponto à imagem de carência com a qual os instrutores e coordenadores os retratavam. Estes tendiam a vê-los a partir de uma imagem de falta: “São carentes de tudo”; “Querem sempre a nossa atenção”. Outras vezes era a condição de marginalidade que emergia, quando algumas situações de violência associadas aos jovens pobres urbanos em geral – roubos, brigas, assassinatos, tráfico de drogas – eram lembradas e se colavam à sua imagem. Essas representações ocultavam os sujeitos concretos, com suas experiências sociais, expectativas e valores.

O primeiro encontro

“Hoje é o primeiro dia de curso nessa turma. A maioria não se conhece, pois metade da turma é proveniente de um município vizinho. Os jovens ainda estão muito tímidos nesse primeiro contato. Estão todos presentes e ansiosos pelo início das atividades. A instrutora também é jovem e isso contribui para deixar os alunos mais relaxados.

A primeira atividade do dia consiste de uma dinâmica em que os treinandos devem se apresentar e falar sobre o seu interesse no curso. Nem todos querem falar, mas alguns depoimentos ilustram as expectativas deles:

– “Eu quero um futuro melhor. Eu sei que a profissão que eu vou aprender aqui não é o que eu sempre quis ser. Mas a vida dá poucos recursos. Quero aproveitar essa oportunidade. Quero também que vocês me conheçam como um grande amigo de vocês.”

– “Quero um futuro melhor. Em casa os pais ficam implicando com a gente. Eles dizem que você é um vagabundo, um malandro, que fica assistindo TV o dia todo. Tenho que dar um rumo na vida antes que minha mãe me ponha para fora de casa.”

Em seguida os alunos devem fazer um desenho em torno da seguinte questão: O que me identifica? Qual é o meu sonho? Um sol representava liberdade, alegria e vida. Uma moto o desejo de consumo que ainda não pôde ser realizado. Muitos desenham casas que expressam a vontade de ter autonomia, ter o seu lugar, garantir a sua liberdade. Outros desenham a família, às vezes junto de uma casa, às vezes sozinha. Esses falam de afeto e de desejo de liberdade. Falam também dos atritos com os pais e do desejo de provarem que podem vencer na vida.

– “Tenho algum atrito com o meu pai e a minha mãe, mas amo a minha família.”

– “Meus pais me rebaixam muito. Dizem que eu sou vagabundo, que meu negócio é só comer, beber e dormir. Que não quero saber de trabalho. Eu fui para as drogas por isso. Meu sonho é ter uma empresa para eles se orgulharem de mim.”

– “Eu quero ter uma casa para ser independente. Às vezes fico assistindo TV até tarde da noite e meu pai briga comigo.”

Outro fala do sentimento de estar participando do grupo:

– “Acho legal que aqui a gente pode falar coisas que estão só na cabeça da gente.”

Um desenho retrata três meninos. O primeiro se envolveu com “a bandidagem”. Este desenho está associado aos riscos de morte e violência representando o primeiro momento vivido pelo jovem. Nessa época sua mãe morava em uma favela de Belo Horizonte. A mudança para o conjunto habitacional do bairro foi a forma encontrada para fugir dos perigos de envolvimento com a criminalidade na favela. O segundo desenho representa a fase em que ele decidiu trabalhar e estudar. Por último o terceiro desenho representa o futuro: “ter uma casa, uma moto, um lugar bom para morar com a minha família”.

O tema da aula do dia é “A juventude de ontem e de hoje”. Os alunos são incentivados a expressar o que pensam da juventude atual. Muitos depoimentos reportam a situações de violência. “Antigamente era um mundo mais tranquilo, sem violência”; “A polícia hoje não tem amor à profissão, discriminam os pobres e negros”. Diversas situações de violência policial sofrida pelos jovens foram descritas. O envolvimento com o tráfico de drogas é lembrado, principalmente no que representa para os jovens em termos de ter status, dinheiro e poder. O cantor Netinho¹ é citado como um exemplo de alguém que nasceu pobre, mas venceu na vida. Um ideal de vida. Os jovens também fazem referências ao desemprego e aos limites impostos pelas condições de vida: “Antes dava para pensar em ter autonomia, independência. Hoje as condições – dinheiro, emprego, estudo – não ajudam.”

(26 de julho, sexta-feira, Braúna)

De uma maneira geral, nas suas expectativas iniciais os jovens falavam de uma série de anseios relacionados à fase da vida: “dar um rumo na vida”, conquistar a independência financeira em relação aos pais, fazer algo pelo qual fossem reconhecidos, etc. O discurso de um futuro melhor foi catalisado pela figura do cantor Netinho como exemplo de alguém que saiu de uma condição socialmente inferiorizada – negro, pobre e morador da periferia – para conquistar fama e sucesso. As referências a ter uma moto e uma casa, embora possam nos remeter de imediato à idéia do “consumismo juvenil”, parecem antes ligadas ao desejo de segurança e liberdade recorrente nos depoimentos dos jovens acerca de suas expectativas futuras. A casa traduz o desejo de um lugar

seguro para se viver – *um lugar bom para morar com a minha família* - uma das primeiras demandas das famílias pobres. Mesmo a moto, mais próxima dos sonhos de consumo da juventude, parece adquirir um sentido ligado à autonomia, ao prazer e ao reconhecimento: promove a mobilidade, dá *status* e facilita a ampliação da sociabilidade.²

O lugar da família também chama a atenção nos depoimentos. A imagem tradicional que vincula a pobreza à desestruturação familiar, que acena para a crise do valor da família para os jovens pobres, não se confirmou nestes depoimentos. Havia um forte respeito pelos pais e um grande desejo de reconhecimento no âmbito familiar: *Meu sonho é ter uma empresa para eles se orgulharem de mim. Tenho algum atrito com o meu pai e a minha mãe, mas amo a minha família*. Isso não impedia que surgissem conflitos, sobretudo em face da pressão dos pais para que os filhos trabalhassem, como ficou claro em alguns relatos, sobretudo quando se referiam a ficar em casa assistindo a TV. No entanto não há nenhum depoimento que indique uma crise ou desestruturação da instituição familiar. Ao contrário, a família parecia ser uma referência importante em termos de proteção, afeto e reprodução de valores para esses jovens.

* * *

São vários os motivos que levaram esses jovens a se inscreverem no SCV. De uma maneira geral eles valorizavam o curso como uma oportunidade de ingresso no mercado formal de trabalho. Esperavam ter acesso a *um futuro melhor*, mesmo que a profissão oferecida não fosse aquela com que sempre sonharam, como declarou um dos participantes do curso: *Eu sei que a profissão que eu vou aprender aqui não é o que eu sempre quis ser. Mas a vida dá poucos recursos. Quero aproveitar essa oportunidade*. O depoimento é de um jovem que sonhava em ser jogador de futebol. Passou por várias escolhinhas de times famosos de Belo Horizonte, mas não foi bem sucedido. Na época aspirava trabalhar para adquirir a sua independência, comprar as suas coisas e talvez morar sozinho.

¹ Cantor e apresentador de TV, ex-integrante do Negritude Júnior, grupo de pagode formado por moradores de um dos maiores conjuntos habitacionais da periferia da Região Metropolitana de São Paulo, situado no Município de Carapicuíba.

² Parece ser esse o papel – ampliar a sociabilidade e a mobilidade – desempenhado pelo uso da bicicleta entre os jovens, como assinala FRANCH (2002) ao analisar as práticas de lazer dos jovens pobres moradores de um bairro da periferia de Recife.

Nos primeiros dados colhidos por meio de entrevista, as expectativas dos participantes referiam-se a “aprender uma profissão”, seguida de “enriquecer o currículo” para aumentar as chances de obter um emprego qualquer e “conseguir um emprego na área do curso”. Ao longo da observação de campo e nas entrevistas finais com alguns jovens, outros aspectos emergiram com relação ao significado da experiência para eles.

A decisão de se inscrever no programa aparece como uma forma de ocupar o tempo em uma atividade que permitisse “ter mais experiência” ou “um aprendizado a mais” com alguma possível utilização no futuro:

“O ano passado não estava fazendo nada. E eu também estava querendo fazer um curso assim para, pelo menos para mim pegar experiência de alguma coisa, pelo menos um pouquinho. Eu estava ficando (em casa) mesmo de tarde, que eu estava estudando de manhã. Aí, eu fiquei sabendo que estava tendo o curso aí eu fiz a ficha lá e participei. (...) Eu fiz mesmo só para pegar uma experiência de alguma coisa, não ficar aqui à toa. Foi por vontade própria mesmo. Para aprender, tentar aprender alguma coisa.” (Aldir, treinando, Braúna)

“O aprendizado (foi o que mais me motivou continuar no curso). Com ele eu ia ter uma chance a mais.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

“Porque o que você aprendeu ninguém tira! Você não esquece aquilo, você continua a saber o que você já sabia. Se você sabia mexer em alguma coisa de eletricidade você passa a ter mais experiência... (...) Eu acho que eu não sentei numa mesa, numa cadeira daquelas só por conta da bolsa, mas sim do que eu ia aprender. E uma também que é uma maneira de você distrair o tempo, de esquecer a malandragem, qualquer coisa assim. Você vem a aprender mais coisas.” (Bruno, treinando, Braúna)

O fato de “estar à-toa” foi citado por muitos jovens entrevistados, para os quais o curso era a oportunidade de ocupar o tempo de uma forma considerada mais produtiva. Havia uma auto-cobrança de alguns jovens quanto a ocupar o tempo e evitar as conseqüências da “ociosidade” – a “má” influência das ruas, o risco de envolvimento com a “malandragem”, o julgamento dos parentes e vizinhos, a pressão dos pais, etc. Esses depoimentos parecem reafirmar os valores do grupo familiar, ao indicar uma das dimensões do trabalho para as famílias populares como espaço de proteção e valor moral. (SARTI, 1996).

Mas havia também um desejo de aprender, de “ter alguma experiência” ou aproveitar “uma chance a mais” que lhes foi proporcionada. Nos depoimentos há um sentido vinculado ao curso em si, à experiência proporcionada e não a um futuro engajamento na profissão de bombeiro-eletricista, embora isso também não estivesse descartado para alguns. O curso valia pelo que era como oportunidade de acesso à bolsa, a novas amizades, ao conhecimento. Como na fala de um dos jovens:

“Eu queria saber lidar com isso tudo: pedreiro, eletricista, etc. Porque você pode usar no dia-a-dia. Mas eu não queria essa profissão.” (Esequiel, treinando, Flamengo)

Os jovens ficaram sabendo do curso por meio de parentes, de vizinhos e de amigos. O processo de divulgação deu-se através de avisos nas missas da Igreja Católica, da distribuição de panfletos nos bairros e de visitas às escolas da região. Embora a maioria tenha sido incentivada pelos pais ou colegas, a decisão de se inscrever era sempre referida como uma iniciativa própria: *Foi por vontade própria mesmo.*

Nos depoimentos dos jovens havia uma atitude inicial de valorização da oportunidade, reforçada pelo fato de poder contar ainda com a remuneração proporcionada pela bolsa. Segundo o relato dos treinandos e coordenadores, muitos jovens da comunidade estavam dispostos a se engajarem na experiência, mas foram barrados pelos critérios estipulados para selecionar o público-alvo do programa. A valorização do curso transparece na fala dos jovens quando dizem de um certo orgulho e da satisfação por terem sido selecionados, pois a matrícula foi bastante disputada em uma das turmas, talvez devido ao pouco acesso a experiências dessa natureza na região:

“Ah, eu gostei muito. Tudo eu aprendi, tudo eu aprendi um pouco. Vacinar os cachorros, a campanha do lixo, foi muito importante... (...) tinha bastante gente querendo entrar no curso. Eu conheço várias meninas que não puderam entrar no curso. Aí eu me senti orgulhosa...” (Deiziene, treinanda, Flamengo)

“Eu vi num papel que estava escrito ali na pracinha. Inclusive eu não sabia que eu ia receber. Eu achei que eu ia pagar sessenta reais. Os meninos me falaram que esse curso é caro demais. Aí eu falei assim: “Ah, eu vou tentar, eu arrumo um jeito e pago”. Aí quando eu fui lá a Ednéa mesmo falou que eu não ia pagar mas que eu ia receber. Aí eu fiquei mais feliz ainda. Aí eu fiz a inscrição. Eu achei que era quase impossível porque eu nunca dei sorte de ser chamado em nada. Inclusive o pessoal no dia nem ligou para cá, aí eu pensei que eu não tinha conseguido. Quando eu fui lá olhar eu vi que o meu nome estava lá. Aí eu falei assim: ‘Ah que legal’. Aí eu corri na casa do Wilson e falei com ele e ele me falou que não conseguiu não. Aí eu falei para ele tentar de novo. Ele foi lá e insistiu um pouquinho. Aí ele também foi chamado.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

Vários usaram de artifícios como acionar suas relações pessoais para conseguir uma vaga ou rebaixar o nível da escolaridade e de renda. Deiziene, Luís Alberto, Ivan e outros já tinham concluído ou estavam estudando o Ensino Médio. No entanto declararam estar na oitava série para conseguir uma vaga.

O sentido do curso para os jovens ampliava-se para além da mera formação profissional. Os principais pontos positivos citados com relação a ele foram: a oportunidade de fazer amizades e de se tornar conhecido pelos outros jovens e moradores do bairro. Principalmente as mulheres tendiam a ressaltar aspectos não

vinculados diretamente à formação profissional em si, uma vez que a habilitação oferecida não estava entre as suas aspirações profissionais. A principal expectativa das jovens referia-se a valorizar o currículo para disputar vagas em funções nas quais gostariam de trabalhar. Nos depoimentos de algumas emergia o desejo de fazer novos cursos que lhes permitissem uma inserção futura na área em que almejavam:

“É uma área mais puxada para homem. Talvez possa ser até preconceito da minha parte, mas eletricista não. Eu acho que eu não tenho o dom, sabe? (...) Eu gosto mais de estudar, essas coisas assim... (No fundo a voz da mãe: ‘Fala pra ele que você gosta de computação.’) Ah, computação eu gosto. Eu faço curso de informática também. Ah eu gosto...” (Deiziene, treinanda, Flamengo)

“Para falar a verdade eu não aprendi muita coisa não, sabe? Eu não aprendi muita coisa não. Se eu pegar a apostila aí eu entendo, porque ele explicou toda a apostila. Mas, assim, para eu chegar e fazer eu não sei não. Então eu não pretendo trabalhar nessa área não. Eu pretendo fazer outros cursos. Igual a gente vai ganhar um de Operador de Telemarketing. Eles falaram... Aí eu prefiro essa área para mim trabalhar.” (Cirlene, treinanda, Flamengo)

As jovens tendiam a valorizar as palestras, aulas sobre Direitos Humanos e as atividades de campanha. O curso assumia aspectos positivos para estas pelo fato de enriquecer o currículo, além de promover uma sociabilidade que ultrapassava o espaço doméstico. De uma maneira particular para as jovens a possibilidade de fazer amizades com outros jovens, de manter contato com pessoas do bairro e de se envolver em diferentes atividades foi bastante valorizada.

As mulheres das camadas populares geralmente contam com um universo de sociabilidade mais restrito, devido ao tempo dedicado ao trabalho doméstico e a um maior controle exercido pelos pais. Para elas o curso representou, então, a oportunidade ir além do espaço doméstico, vivendo novas experiências. Isso é particularmente claro na fala de uma das mães:

*“Ah, eu achei maravilhoso porque o modo dela pensar mudou muito, sinceramente, as coisas que ela aprendeu no curso, não foi simplesmente o aperfeiçoamento no curso mesmo. Trouxe muita vantagem porque ela ficou uma menina mais... Como pode dizer? **Mais vivida.** Aprendeu mais coisas com os amigos... (...) Ela é muito presa, é uma menina muito recatada, tímida em tudo, sabe? E lá foi muito bom. Conviveu com meninos homens também, não é? Com as meninas.” (D. Ana, mãe, Flamengo)*

Embora tal sentimento seja mais forte entre as mulheres, muitos jovens também deram grande importância à relação tecida com os coordenadores e instrutores, à possibilidade de fazer novas amizades e de se envolverem em atividades na comunidade por meio do curso.

5.2 O curso na perspectiva dos coordenadores e instrutores

O primeiro encontro continua. Agora a voz se deslocará dos jovens para a instrutora, uma jovem estudante de Geografia. Da expectativa dos jovens passamos ao modo como instrutores e coordenadores viam o curso e os jovens, as expectativas que alimentavam com relação ao seu público e as perspectivas que tinham ao desenvolverem seu trabalho. O trecho a seguir traduz as representações dos formadores em relação aos jovens:

“A segunda parte da aula segue com a instrutora lendo e comentando um texto – selecionado na internet – sobre o tema da juventude de antes e de hoje. O texto apresenta uma comparação entre o engajamento e a politização dos jovens dos anos 60 e o consumismo e a alienação política da juventude contemporânea. A partir desse texto a instrutora discute os problemas da juventude contemporânea: pobreza, desemprego, violência, drogas, gravidez precoce. A instrutora procura incentivar os alunos: ‘Batalhando a gente vence. Com muito esforço e dedicação. Depende só da gente. É preciso ter objetivo na vida e saber fazer, saber planejar. Desejar sem agir não dá em nada, e agir sem consciência vira bagunça’. Muitas vezes cita o seu próprio caso como exemplo: o fato de ser pobre e estudar durante a noite, numa faculdade particular e ter que se virar para pagar a mensalidade. O cansaço que isto representa e o esforço que exige. Os parentes, principalmente a mãe, não acreditavam que ela passaria no vestibular, mas ela batalhou e hoje está colhendo os frutos do seu esforço.”

(26 de julho, sexta-feira, Braúna)

A intervenção parte de uma representação da juventude atual, reforçada e divulgada pela mídia, na qual os jovens contemporâneos são taxados de alienados e consumistas. A essa imagem colava-se a idéia de uma juventude violenta e drogada, ao mesmo tempo um problema e um perigo social.

Na entrevista feita posteriormente, a instrutora admite ter chegado ao curso com uma imagem negativa do público: *Eu achei que ia encontrar um pessoal muito mais agressivo, com menos disponibilidade do que encontrei.* No entanto, embora alegasse ter modificado a sua imagem sobre os jovens, sua postura continuou fortemente marcada pelo tom moralizador do seu discurso nas aulas. Essa postura, de uma maneira geral, estava presente na intervenção dos outros instrutores, que procuravam provocar nos alunos uma mudança de atitude: da “inércia”, da “passividade” e do “desânimo” à prontidão para os estudos e o trabalho árduo, mas recompensador. Encontros e imagens da juventude e da pobreza que o contato quase diário com os jovens não conseguia dissipar.

O tema da exclusão social era o eixo em torno do qual se estruturava toda a dinâmica do curso, da elaboração das aulas às relações estabelecidas entre instrutores e

treinandos. A intervenção dos instrutores e coordenadores esteve sempre conduzida por uma imagem de carência absoluta e exclusão do público atendido, ressaltando-se aspectos ligados à posse de bens materiais e simbólicos: são “pobres”, filhos de “famílias desestruturadas”, “desinformados”. Além disso, agregavam-se traços psicológicos: “lentos”, “de gênio difícil”, com “dificuldades de entrosamento e de expressão”. Por fim, outras marcas referem-se a características comportamentais e de valores: “indisciplinados”, “sem esperanças no futuro”, “preguiçosos” e “ociosos”.

Essas representações passavam a orientar a forma de intervenção dos formadores durante o curso. Havia uma convicção de que o curso deveria promover a motivação pessoal e a auto-estima. Em geral há uma idéia de que os jovens deveriam ser transformados. De acordo com uma instrutora, eram “diamantes brutos” a serem lapidados para demonstrar o que havia de valor dentro deles. O curso era visto como um “despertar”, um “impulso” e um “abrir as portas do futuro”. Tratava-se de torná-los “cidadãos de fato”. O principal impacto para os instrutores e coordenadores não estava na efetiva inserção profissional dos treinandos, mas residia em promover uma mudança de atitude neles.

Segundo os depoimentos os jovens terminavam o curso com a auto-estima elevada e com uma postura mais confiante, mais otimista quanto ao futuro. O curso era visto positivamente também pelo fato de combater a ociosidade, de promover um espaço de sociabilidade e de contribuir para inserir os jovens na comunidade.

O fato de buscar articular várias esferas – trabalho, educação e inserção comunitária – num programa desenvolvido por um período de tempo maior quando comparado a outras iniciativas fazia com que o SCV fosse visto pela maior parte de coordenadores e gestores como um modelo para outras ações voltadas aos jovens. Para um dos entrevistados, o SCV poderia ser um embrião de políticas públicas para a juventude. No entanto, a precariedade na qual se assentava o programa – no plano da sua gestão (repasse de recursos, contenção dos custos, burocracia, etc.) e no plano das condições de funcionamento (local inadequado, baixa qualidade das apostilas, falta de material para as aulas práticas, ausências de instrutores, etc.) limitava os seus resultados. Desta forma, o programa seria bom em sua concepção, mas na prática apresentaria diversos problemas vinculados a sua gestão e organização. Esses problemas se agravavam, segundo instrutores e coordenadores, devido às características do público atendido.

5.3 A pedagogia da precariedade

Os aspectos negativos citados pelos jovens e formadores sobre o desenvolvimento das experiências pesquisadas dizem respeito, em grande parte, a problemas de organização. A questão mais citada pelos treinandos refere-se às ausências e atrasos dos instrutores. Essas ausências obrigavam a arranjos de última hora para mantê-los ocupados, uma das principais preocupações dos coordenadores. Se em uma das turmas tais arranjos ocorriam com mais frequência, na outra turma era comum haver dispensa dos alunos por falta de instrutores. Transparecia a imagem de um curso cheio de improvisações e desorganizado.

“Os alunos são chamados para o salão. O coordenador faz a chamada. Depois ficamos aguardando a chegada da instrutora.

– “O que nós vamos fazer? Ficar à toa que nem ontem?” (Paulo)

– “Hã, hã. Num tô falando. Com um sol desse e a gente aqui. A gente poderia estar jogando uma bola.” (Alex)

– “Eles podiam mandar a gente embora. Ficar lá em casa a tarde toda, de papo para o ar.” (Paulo)

Assim que a ausência da instrutora foi confirmada todos foram liberados. Na volta para casa dei carona para três alunos. Uma aluna comentou durante o trajeto: ‘Acho que esse curso não vai dar em nada. Ficar sentado ali ouvindo. Isso eu já sei fazer.’”

(26 de outubro, Braúna)

Ser dispensado quando algum instrutor se ausentava era algo comum nessa turma, apesar das orientações em contrário da entidade executora. Na outra turma acompanhada, sempre que havia alguma ausência a coordenadora orientava os treinandos a trabalhar em grupos ou providenciava um filme para ser assistido e debatido em seguida. Os temas dessas atividades giravam em torno do que a coordenadora julgava serem problemas da juventude local: o uso das drogas, a questão da sexualidade e problemas em relação à família. Alguns jovens se propunham a participar dessas atividades, particularmente aqueles ligados a Igrejas. No entanto, para outra parte do grupo, essas atividades não tinham sentido. Nesse caso os jovens fingiam estar participando: *Estou aqui só para a coordenadora não pegar no meu pé.*

Os atrasos constantes costumavam provocar tensões entre a coordenação e alguns instrutores:

– “Vamos rezar e agradecer a Deus por esse dia, por nossa família, pelo Gildo para que ele chegue na hora na terça”, fala a coordenadora entre risos dos alunos.

– “Vocês é que não sabem como é difícil chegar aqui. Vocês deveriam dar graças a Deus porque outro não viria. Outro já teria desistido. Vocês deveriam dar graças a Deus”, responde Gildo.

(12 de novembro, terça-feira, Flamengo)

O instrutor Gildo geralmente justificava os seus atrasos pela dificuldade de acesso ao bairro, muito distante de sua residência. Além disso, era eletricitista de automóveis, sendo solicitado às vezes para serviços de última hora, o que interferia em suas atividades na turma. Outros problemas relativos à gestão do curso também eram citados: atrasos no pagamento do *pro-labore*, conflitos de escalas entre as duas turmas onde atuava e a falta de ajuda de custos para transporte.

No entanto, os seus atrasos e faltas também eram justificados a partir da representação construída sobre os cursos e seus alunos. Na sua manifestação há um sentido subjacente do curso como sendo uma dádiva oferecida aos jovens, distante da idéia de um direito a que estão tendo acesso. Sendo assim, não há porque fazer exigências: todos “deveriam dar graças a Deus” porque, apesar das dificuldades e de toda a precariedade do curso, eles tinham um instrutor.

Os jovens não pensavam assim e citavam os atrasos e ausências dos instrutores como o aspecto mais negativo do curso:

“A não ser o atraso do professor, né? Eu gosto muito dele, mas ele atrasou muito. Apesar de que eu não era muito fã de eletricidade, mas eu acho que faz falta. As pessoas têm que estar presentes no horário certo. Alguns alunos, que estavam com mais interesse que eu, sentiram falta porque pulou a parte de bombeiro hidráulico em duas semanas. Olha lá, duas semanas de bombeiro hidráulico. Muito pouco!” (Deiziene, treinanda, Flamengo)

Outros fatores também foram indicados como negativos. Alguns estavam ligados ao modo como foi concebido o programa, que reserva uma grande carga horária para conteúdos referentes a Habilidades Básicas e para as campanhas na comunidade. Muitos alunos classificaram esses conteúdos como “enrolação”, quando ressaltam o excesso de aulas de formação geral, a demora no início das aulas de Qualificação Profissional e o pouco tempo reservado a estas. Em diversos momentos os jovens expressavam sua insatisfação com o desenrolar do SCV:

“Estávamos no salão esperando a chegada do instrutor do dia. No quadro havia anotações da aula anterior: ‘Direitos Trabalhistas. Art. 7 da Constituição Federal. CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas. Conceito de Contrato Individual de Trabalho: É o ajuste de vontade pelo qual uma pessoa física (empregado) se compromete a prestar pessoalmente serviços subordinados, não eventuais, a outrem (empregador), mediante o pagamento de salários.’ Enquanto esperávamos chega alguém para substituí-lo. Uma avaliação referente aos conteúdos da Qualificação Profissional será aplicada. Os alunos começam a reclamar: ‘O curso está muito fraco. Até agora só aprendemos a ligar uma lâmpada. Nós não temos aulas práticas. Eu fui reclamar com o coordenador e ele falou que eu é que sou chato, que eu reclamo de tudo. Desse jeito nós não vamos ter condições de trabalhar como eletricitistas.’”
(04 de outubro, sexta-feira, Braúna)

Muitas vezes os instrutores de eletricidade usavam o tempo das aulas para preparar o ambiente para atividades práticas, que eram realizadas em grupos de quatro, em duplas e até individualmente, os jovens se revezando nessas atividades. Os treinandos ficavam ociosos em boa parte do tempo, o que dava a sensação de que o curso não progredia. Era um tempo de esperar, ausente de sentido, que acabava por aumentar o sentimento de que o curso era mal organizado e de que a proposta era mudada sem justificativas. Os depoimentos ressaltam esses aspectos:

“O tempo foi todo bagunçado. Você vê que não sobrou tempo para o bombeiro hidráulico. E teve dia lá que a gente ficava sem aula. A gente ia para lá e ficava assistindo filme. Chegava lá e corria de uma hora, até às três, que era a hora do lanche, ficava à toa, esperando o professor chegar. Então deveria ter um cronograma certo. O curso é bombeiro hidráulico e eletricista. (...) O Advogado ficou uns quinze dias dando aula, falando sobre regimes de governos, aquele tanto de coisas lá e o bombeiro hidráulico mesmo foi menos de uma semana. A gente teve umas quatro aulas só. Deu para ler a apostila e o instrutor passar mais ou menos as coisas. Não deu nem para arrumar um lugar para você trabalhar. (...) Eu acho que deveria começar com bombeiro hidráulico ou senão com eletricista. Porque era o curso. (...) Porque já começou com o Pedagogo com as aulas dele. Aí começou aquele ‘enrola-enrola’, os meninos começaram a ficar nervosos. Aí depois veio as aulas sobre meio-ambiente, o Pedagogo fazendo barquinhos, já começaram a achar estranho. E desenhar, aquela coisa toda, né? Aí já começou a desanimar. Aí quando chegou o eletricista mesmo eles já estavam quase desanimados.” (Maicon, treinando, Flamengo)

“Na minha forma de pensar o curso foi bom, mas não foi tanto assim não. Porque muitas vezes a gente ficava muito à toa, entendeu? Igual bombeiro hidráulico. É que bombeiro hidráulico não tinha como, ali não tinha como a gente fazer. Mas a gente não fez nada. E foi muito pouco negócio que nós fizemos lá de eletricidade. Foi pouca prática. Ah, eu acho que faltou assim para a gente pegar melhor. (...) Tipo assim, que era outro professor e não ia. Um dia lá faltou. Aí não ia. O eletricista de vez em quando ia e não era ele. Aí ia embora. (...) E eu acho que foi (mal organizado), porque nós nem sabíamos qual era o professor do outro dia, se ia ser o mesmo. (...) Podia ser um negócio mais bem feito, né? Melhor. Para todo mundo aprender mesmo.” (Aldir, treinando, Braúna)

“As coisas negativas que eu poderia falar assim foram enrolação. Só isso mesmo. Às vezes enrolavam muito no curso para poder aprender alguma coisa. Igual assim, às vezes faltava. Igual falaram que a gente ia ter uma psicóloga. Quando eu ouvi isso aí eu me interessei mais ainda porque eu estava a fim de conversar com uma psicóloga, que eu nunca fui, né? Aí eu estava a fim de ir. Mas aí eles mudaram. Não sei porque mudou. Muitas coisas que eram para acontecer e não aconteceram. Aí só esses aspectos que eu falo que é negativo. (...) Eu acho que faltou tempo. Sobre o curso de eletricista eu achei que o tempo foi bom, mas mesmo assim eu não cheguei a aprender tudo o que eu queria. Mas sobre o de bombeiro-hidráulico eu acho que foi muito pouco tempo. Foi muito rápido. Foi o que? Foi um mês mais ou menos, eu acho. Aí não deu para pegar a matéria. Não deu para pegar nada.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

Para os jovens, a experiência negativa relativa aos temas desenvolvidos por profissionais de outras áreas – advogado, pedagogo, psicólogo e artes – também se referia ao modo como as aulas foram desenvolvidas. Não havia uma vinculação nítida entre os conteúdos tratados nesses momentos e a qualificação profissional em si. Tão pouco havia uma preocupação em discutir com os jovens as situações vividas por eles,

suas expectativas de vida e seus projetos. Em alguns casos as aulas eram sempre expositivas. Alguns instrutores promoviam atividades em grupos, mas geralmente o foco estava na atividade em si e no reforço de um conteúdo já transmitido.

Esses momentos muitas vezes eram percebidos como uma experiência que já conheciam das escolas que freqüentaram. Os instrutores os remetiam aos antigos professores, às aulas desinteressantes, às atividades obrigatórias, etc. Em nome de manter o interesse, exortavam os jovens a se dedicarem para garantir um futuro que todos sabiam sem garantias. Parecia haver uma transposição para o curso do modelo escolar com o qual não se identificavam e que se assentava no que os jovens poderiam vir a ser: marginais ou trabalhadores, cidadãos ou excluídos. Os instrutores ofereciam algo insípido e os alunos respondiam com apatia, indiferença e algumas vezes com indisciplina.

Vejamos um exemplo:

“O instrutor reclama da falta de tempo para trabalhar o conteúdo de Direitos Humanos. Diz que com esse tempo só dá para trabalhar alguma coisa da Constituição Federal. As suas aulas se desenvolvem com ele lendo os parágrafos da Constituição Federal e explicando aqueles pontos que considera os mais relevantes. Segundo ele, os alunos também são carentes de conhecer a legislação. A aula se desenvolve numa grande monotonia. Os poucos alunos não manifestam o menor interesse. O instrutor procura envolvê-los pedindo que dessem exemplos, citando casos do noticiário, etc. Mas os alunos estão realmente apáticos. Alguns lêem uma revista com ilustrações de tatuagens. Outro usa o walkman. De tempos em tempos um pergunta: ‘Não está na hora do lanche?’ Outro jovem: ‘Já são 15:00?’ Eles sabem que o horário do lanche é apenas às 15:30, mas se fingem de desentendidos. Outro pergunta: ‘Ô professor, depois do lanche nós vamos embora?’”

(30 de outubro, quarta-feira, Braúna)

Os jovens, que chegaram com uma grande expectativa quanto ao curso, aos poucos foram se deixando envolver por um sentimento de desânimo. Isso foi mais visível em uma das turmas na qual, com o passar do tempo, a evasão e a dispersão dos alunos foram aumentando. Na outra turma, por sua vez, o grau de tensão aumentava aos poucos, quando os conflitos dos alunos entre si e com alguns instrutores passaram a exigir cada vez mais a intervenção da coordenadora local. A insatisfação e o desânimo provocados pelas situações improvisadas e pela desorganização do curso, somados aos atrasos constantes das bolsas, acabavam por alimentar situações de tensão e indisciplina entre os treinandos.

Esses sentimentos de insatisfação quanto às questões de organização e funcionamento do programa também eram vividos pelos instrutores e coordenadores. Algumas vezes, na impossibilidade de administrar as condições precárias do curso e os

conflitos que daí emergiam, os formadores transferiam para as características dos jovens – bagunceiros e desinteressados – os problemas quanto ao andamento das atividades:

“Enquanto aguardávamos a chegada do electricista, que estava atrasado, fiquei conversando com o Padre Osvaldo. Foi ele quem puxou o assunto sobre o curso. “Não sei o que você acha, mas esses cursos pra esses meninos tendem a fracassar. Primeiro porque os jovens não querem. Segundo porque a estrutura do curso não ajuda. O Gildo, por exemplo. Ele deu apenas metade da aula terça. Ontem ele não veio e hoje não veio novamente. Eu acho que esses cursos são muito caros e não resultam em nada. Com R\$ 2.000,00 eu faço um curso muito melhor que esses. Você vê. Nós temos aqui a Fundação Kolping (ligada à Igreja da Alemanha). Lá tem curso de costura, cabeleireira e informática. As pessoas pagam para fazer. Pouco, mas pagam. E eles dão resultados. Agora aqui nós estamos contribuindo para a malandragem. Esses jovens crescem na preguiça. Não fazem nada. Outro dia eu ofereci a um deles para lavar o meu carro. Ele virou a cara. Ficou com raiva de mim. E vive nas costas da aposentadoria da avó. Falar em trabalho com eles é caçar briga.”

(14 de novembro, quinta-feira, Flamengo)

A avaliação dos atores envolvidos com o programa – gestores, coordenadores e instrutores – aponta algumas questões que podem ser encontradas em outros setores da ação social do Estado e que dizem respeito ao modelo tradicionalmente adotado de organização, estruturação e gestão das políticas públicas no Brasil. A marca principal desse modelo parece ser a precariedade das condições de execução das ações. O sentimento de frustração de alguns instrutores e coordenadores é marcado pela constatação da distância entre a proposta do curso e a sua execução:

“Nós tivemos uma reunião com todos os que se interessaram. Então nessa reunião foi mostrado o que era proposto e qual era a finalidade do curso. (...) Se realmente ele fosse feito daquele jeito que foi nos mostrado no dia da reunião, seria uma coisa realmente exemplar, dentro dos padrões que eu acho satisfatório. Mas a coisa tomou um outro rumo totalmente diferente. Foi dito uma coisa, mas na prática foi outra totalmente diferente. (...) Então, eu não sei se o pessoal mesmo da Diretoria está a par disso aí, se eles têm acompanhado, mas realmente foi totalmente diferente daquilo que foi proposto lá. Eu, sinceramente, eu comecei e depois de um certo tempo, por umas duas vezes me deu vontade de desistir do negócio. Mas, é o tipo da coisa, já tinha iniciado, depois para arrumar outro para me substituir eu acho que seria muito difícil. Porque eu não gosto do trem avacalhado assim não. Eu acho que essa carga horária para esse curso já é muito pouca. Então, teria que ser uma coisa bem estruturada, bem feita para os meninos terem o máximo de aproveitamento.” (Hélio, electricista, Braúna)

Outras marcas da precariedade do SCV foram percebidas a partir da observação e dos depoimentos dos formadores e gestores. Uma das grandes limitações referia-se à ausência de alguma forma de apoio e acompanhamento dos egressos após o término da experiência. Havia, por parte da entidade executora, uma iniciativa que buscava atender aos egressos oferecendo cursos de capacitação profissional. Também uma das comunidades se organizou por iniciativa própria para prover alguma forma de

assistência aos jovens egressos do SCV e seus familiares.³ No entanto, eram iniciativas ainda embrionárias, em fase de estruturação e com pouca capacidade de atendimento. Geralmente a única relação mantida entre os egressos e as entidades executoras se dava em termos de solicitações de auxílio feitas por alguns jovens que mantinham contatos com os instrutores e os coordenadores.

Outra gama de problemas referia-se ao financiamento do programa – inconstância no repasse de verbas, imprevisibilidade orçamentária, contenções de despesa e congelamento dos valores. Os valores destinados ao SCV, não corrigidos há vários anos, ficavam aquém do necessário para fazer frente à multiplicidade dos objetivos a que se propunha. Esperava-se que uma parte desses custos fosse absorvida pelas entidades executoras por meio de parcerias. No entanto, uma série de empecilhos dificultava a construção efetiva de parcerias. Do ponto de vista das empresas, havia pouca sensibilidade e uma dependência muito grande das flutuações conjunturais da economia. No que se refere a outras parcerias com instituições sem fins lucrativos – igrejas, escolas, órgãos municipais, etc. – essas instituições podiam oferecer apenas a sua estrutura física.

Outros problemas estavam vinculados à própria concepção do SCV. A ação do programa era focalizada para um público-alvo delimitado por meio de critérios excessivamente restritos, o que gerava uma dificuldade muito grande em inscrever jovens da própria localidade onde ocorre o curso. Isso era particularmente forte no caso da escolaridade, uma vez que a ampliação do acesso à educação tem restringido muito o número de jovens urbanos com o Ensino Fundamental incompleto nesta faixa etária. Os critérios de focalização excessivamente estreitos acabaram por fazer com que os jovens fossem arregimentados em vários bairros próximos, o que descaracterizava o perfil comunitário do programa. Assim, a focalização acabou por constituir-se em um mecanismo de negação e restrição do acesso de muitos jovens do local ao SCV.

No ano de 2002, pelo fato de tratar-se de um ano eleitoral, o programa sofreu alguns problemas adicionais como a indefinição quanto a sua execução e a redução do tempo de seis para quatro meses. Isso resultou em dificuldades de organização e mobilização dos jovens para o curso e na queda de sua qualidade, uma

³ Em 2002 a entidade executora criou um Movimento de Egressos do SCV. Para uma demanda de pouco mais de 800 jovens egressos das turmas de 1999, 2000 e 2001, foram atendidos 160 jovens, em cursos que duraram cerca de dois meses. Outra iniciativa nasceu da organização dos egressos de outra localidade, que no início de 2003 fundaram uma ONG formada por cerca de 150 jovens, com o objetivo

vez que a carga horária condensada impossibilitou o cumprimento de todas as ações previstas. Isso afetou de maneira especial as atividades de qualificação profissional. Também o material didático (apostilas e material para aulas práticas) ficou aquém do necessário em termos de quantidade e qualidade, sendo motivo de reclamação constante dos instrutores. Esses fatos parecem demonstrar que a descontinuidade das políticas públicas já se inicia antes mesmo da posse de uma nova administração, quando vários elementos contribuem para a sua ineficiência.⁴

“Os jovens só querem a bolsa...”

“O dia terminou um pouco tenso. X estava mais agitado hoje. O instrutor chegou a ameaçá-lo duas vezes de punição. No final do dia a coordenadora falou: ‘Muitos que estão aqui estão preocupados com o curso, mas muitos estão com mais interesse é na bolsa. Nós sabemos quem são. A gente está avaliando. A gente sabe nos dedos quem está bem ou mal. Hoje dois pioraram da semana passada para cá e dois melhoraram. Eu quero dizer que eu não sei da verba da bolsa. Quem quiser saber ligue para a Fundação e fale com a coordenadora geral. Eu não tenho nada a ver com dinheiro. Meu trabalho é coordenar o curso aqui no Flamengo.’ Além disso a coordenadora estava irritada com o baixo envolvimento dos alunos na atividade de alimentos para o asilo e de material de construção para uma casa de uma pessoa da comunidade. Os alunos ‘fizeram corpo mole’ para aderir e isso deixou a coordenadora irritada. ‘Nós falamos tanto em solidariedade, mas vocês parece que não entenderam!’”

(15 de outubro, terça-feira, Flamengo)

O SCV fornecia uma bolsa mensal aos jovens que, apesar do seu valor irrisório, era uma importante fonte de renda. Em geral esse subsídio era utilizado para comprar objetos de uso pessoal – roupas, óculos escuros, mochilas, CDs. Na semana seguinte ao pagamento, era comum algum jovem exibir feliz um novo corte de cabelo ou alguma inovação na bicicleta. Essas aquisições às vezes eram conciliadas com a ajuda em casa ou com o pagamento de outros cursos (informática, auto-escola):

“A bolsa foi uma ajuda boa também, porque às vezes você (...) precisava também... No caso, sua mãe e seu pai não podem te ajudar e essa bolsa é uma ajuda ótima para você comprar uma calça, uma bermuda. No caso assim, umas quatro bolsas você pode mudar total, sua veste total, mudar o cabelo... Isso é que é legal. A bolsa é uma ajuda ótima. E também para você ajudar dentro de casa. Se faltar alguma coisa para você estar cobrindo.” (Flávio, treinando, Flamengo)

de desenvolver projetos voltados aos jovens pobres do bairro e seus familiares. Essa iniciativa oferecia cursos de Panificação e de Eletricista/Bombeiro Hidráulico para 140 pessoas.

⁴ BARROS, ANDRADE e PERRELI (2002: 33) ressaltam essa dificuldade no que concerne à eficiência do PLANFOR: “As secretarias de estado responsáveis pela sua execução só têm estímulo para operar de forma eficiente em condições muito específicas, nas quais elas e os seus suportes políticos têm boas chances de perpetuação no poder. As entidades executoras, por sua vez, só deverão agir de forma eficiente quando tiverem interesses de longo prazo que possam ser mantidos por uma postura eficiente das secretarias. O grupo de treinandos que venha a melhor contribuir com o programa também só será devidamente engajado caso os demais elos dos programas estejam funcionando de forma adequada. Diante de tudo isso, torna-se fácil gerar ineficiência na execução do programa.”

A bolsa era valorizada pelos jovens porque permitia o acesso a bens de consumo que favoreciam a sua sociabilidade: sair com os colegas, poder namorar, pagar a bebida ou o cigarro, etc. Outro jovem falava que pretendia comprar roupas com a bolsa: *Porque é difícil, você vê os amigos passando com roupas da moda e cada um quer sonhar com uma roupa legal.* O fato de não contar com esses bens de consumo muitas vezes causava constrangimentos e a exclusão do grupo de amigos.

A bolsa era aguardada com grande expectativa e os atrasos constantes deixavam os alunos insatisfeitos. Diante da precariedade e desorganização do curso, à medida que se tornavam descrentes e frustrados quanto aos seus resultados, muitos jovens canalizavam o sentido para sua permanência no curso em torno dos meios oferecidos: a bolsa, o vale-transporte e o lanche.

“No princípio eu já queria sair, porque estava demorando. Porque demorou bastante dar aula lá para a gente. Eu já estava querendo sair, só que eu estava desempregada, aí eu pensei: ‘Não, a bolsa vai ajudar um pouquinho.’ Por isso que eu não saí. (...) Porque até eu que estava interessada no curso, estava lá por causa da bolsa. Não só por causa da bolsa, mas estava por causa da bolsa também. E eu que estava lá interessada no curso estava também por causa da bolsa, eles que não vão estar?” (Eliana, treinanda, Braúna)

“Interessado na bolsa todo mundo estava, mas no curso também. No curso também com certeza. (...) Tanto é que, aquele menino, o Rodrigo, ele não recebia a bolsa, mas os quatro meses ele ficou lá. Porque ele era de menor, né? Então aí não recebia a bolsa, mas estava lá. Agora tinha aquela outra turma de meninos lá, que igual, quando a gente ia lá pra fora no horário de lanche, eles comentavam: ‘Nó, vamos sair do curso que eles estão blefando com essa bolsa aí. Porque essa bolsa não vai vir nunca!’ Porque demorava muito, né?” (Samuel, treinando, Flamengo)

Para os instrutores e os coordenadores, os treinandos estavam interessados apenas na bolsa. A visão da carência como marca dos jovens acabava por fortalecer esse discurso: *Eles precisam da bolsa para comer; ficam devendo aos traficantes, por isso pressionam tanto pela bolsa.* Os próprios coordenadores passavam a utilizar a bolsa como um mecanismo de pressão para controlar a indisciplina e os conflitos. Os jovens faziam referências a isso: *Tudo que a gente faz a Ednéa fala que vai cortar a bolsa; O Eimar não quer conversa; tudo para ele é cortar a bolsa.*

No decorrer das atividades, os problemas de funcionamento e estruturação do programa contribuíram para uma perda da motivação dos jovens, algumas vezes com um aumento da tensão na relação com os coordenadores e instrutores. Aos poucos os boicotes e ameaças devido ao atraso da bolsa foram a forma de expressão encontrada para mostrar a indignação entre as expectativas iniciais alimentadas na divulgação do curso e o que efetivamente foi oferecido. A bolsa parece ser o elemento catalisador da

insatisfação decorrente do mau funcionamento e da falta de sentido que algumas atividades têm para os jovens.

O processo burocratizado na liberação das verbas e as constantes justificativas dos coordenadores locais fortaleceram, entre os jovens, a imagem de um “blefe”. Por outro lado os coordenadores e instrutores tenderam a transferir para a bolsa a culpa pelos problemas com o curso:

“Não se interessam não. Vivem na bagunça e querem viver na bagunça. Estão mais interessados é na bolsa mesmo. Na outra turma, vamos dizer oitenta por cento querem o curso, mas vinte não querem. Esses vinte por cento acabam atrapalhando os oitenta por cento que estão interessados. Começa a envolver o pessoal e acaba generalizando a bagunça total.” (Gildo, eletricista, instrutor, Flamengo)

Para alguns o curso sem a bolsa seria melhor, pois atrairia somente jovens “verdadeiramente interessados”:

“Eu acho que os jovens não deveriam receber para estudar. (...) Eu acharia interessante se não tivesse essa contribuição para o aluno, se ele estivesse ali de livre e espontânea vontade. Eu acho que seria o ideal, dando lanche, dando transporte porque às vezes isso, não custando nada para ele do ponto de vista financeiro, mas também não dando um estímulo financeiro. Igual o Padre Osvaldo falava: ‘Dar a vara, ensinar a pescar, mas não dar o peixe pronto.’ Eu acho que isso fácil de receber, movimenta a comunidade, um monte de gente faz a inscrição, não são pessoas às vezes... Nós vamos ter uma marca às vezes de até 50% dos alunos que estão ali só em função dos 60 reais. Veio em função disso e não justamente com a finalidade do curso que é profissionalizar aquelas pessoas ali. (...) Ou às vezes dar esse benefício de 60 reais de outra forma. Como? Dá um livro, sei lá, matricula em cursos de computação. Alguma coisa assim. Uma outra forma de beneficiar o aluno sem ser dinheiro propriamente dito. Ou ganhando uma cesta básica, sei lá qualquer tipo de coisa que não fosse o dinheiro. Eu acho que isso era importante para que os alunos que estivessem ali fossem alunos que realmente querem ser ajudados. Pessoas que realmente querem modificar.” (Mônica, Instrutora de Pedagogia, Braúna/Flamengo)

A idéia apreendida dessa fala é que fornecer diretamente uma ajuda financeira aos jovens contribui para a falta de interesse e beneficia os espertos, aqueles que se interessam pelo “ganho fácil”. Esse discurso conservador supõe que os jovens devem aprender o valor do trabalho, qualquer benefício sendo pensado como uma retribuição pelo esforço empreendido. Havia uma preocupação com o tipo de uso que os jovens faziam do dinheiro. Alguns alegavam que os jovens usavam a verba para comprar drogas:

“Essa oferta da bolsa escola foi cem por cento negativa. Cem por cento. Não deveria dar. Até o vale-transporte, o lanche, camiseta, umas coisas assim, tudo bem, mas quando falou no dinheiro... Vieram três aqui: ‘Eh, pois é, vai dar certo porque com sessenta reais a gente vai comprar tudo de maconha.’ Então, você vê, é uma coisa assim que veio pelo lado totalmente errado.” (Padre Osvaldo, Instrutor de Pedagogia, Flamengo)

Assim, para esses instrutores, a concessão da bolsa, particularmente na forma de dinheiro, desvirtuava o sentido original do SCV e desencaminhava os jovens dos seus objetivos.

A precariedade como princípio educativo

As dificuldades de organização e funcionamento do curso estavam ligadas ao modo como foi concebido o SCV. Em oposição a um modelo considerado tradicional de gestão das políticas sociais – programas oferecidos e executados pelo poder público, concebidos de forma centralizada e voltados para a população em geral – passou-se a adotar mais recentemente um modelo “mais” eficiente e eficaz de políticas públicas assentadas na delimitação de um público-alvo específico (focalização), na execução por instituições não estatais (descentralização) e no financiamento compartilhado com a sociedade civil (parcerias). Com sua face modernizadora, esse modo de conceber a gestão das políticas sociais tem um forte apelo político e social. Parece haver uma idéia de que a simples adoção desse modelo já garante de antemão o melhor desempenho das ações, sendo considerada retrógrado criticá-lo.

Os problemas observados durante a pesquisa trazem várias questões quanto à gestão das políticas sociais concebidas a partir destas diretrizes. A focalização do programa tornou-se um instrumento de negação do direito de acesso ao curso para muitos jovens dos locais onde foram instaladas as turmas. Para além de seus critérios extremamente restritos, a focalização em si em um perfil específico de jovens impede que a comunidade juvenil como um todo tenha a oportunidade de construir espaços coletivos onde as juventudes se encontram, trocam experiências, fazem projetos e elaboram demandas. Podemos dizer que, como política de juventude constituía-se em uma negação de um direito.

Da mesma forma, o financiamento compartilhado entre Estado e parceiros nem sempre ocorre de uma maneira adequada. A simples destinação da parte estatal – a conta-gotas, lenta e burocraticamente – parece ter isentado o Estado de zelar por uma destinação de verbas realmente capaz de fazer frente aos objetivos dos cursos. Havia uma pressão para que as entidades executoras não extrapolassem o custo-padrão definido, muito baixo e não corrigido desde 1999, segundo os depoimentos dos coordenadores. Prevaleceu uma concepção de parceria em que cada um fazia a sua parte sem responsabilidades mútuas pela co-gestão do programa. O Governo Federal e a

Secretaria Estadual esperavam que as entidades atuassem “criativamente” para fazer render o pouco que lhes era destinado.

Há um fetiche das parcerias que desconsidera as condições concretas para a sua realização: a disposição dos empresários, os recursos efetivamente disponíveis nas instituições presentes nos bairros, a capacidade instalada das entidades executoras, etc. O discurso das parcerias representou uma política de transferência às entidades executoras das responsabilidades em torno do atendimento aos jovens, algo que tinha desdobramentos futuros uma vez que se constituíam como referências para as novas demandas como a continuidade dos cursos e o encaminhamento para o mercado de trabalho. Quanto a estes aspectos o Estado dava por encerrada a sua cota de participação.

Sob roupagens “novas”, não estaria aqui se repetindo uma velha matriz das políticas sociais voltadas para jovens e crianças das camadas populares no Brasil que se assenta na idéia de que “para pobre qualquer coisa serve”? (ZALUAR, 1994). Essa matriz vai das condições efetivamente dadas para a execução do programa à própria dinâmica que se desenrola no cenário do curso. A forma como foi concebido e gerido o SCV, que se desdobravam em condições precárias de trabalho para as entidades executoras e seus formadores, resultavam na impossibilidade de efetivamente responder a todos os objetivos contidos na proposta inicial. Assim procedia-se a sua “banalização” – um “despertar”, “um empurrãozinho” – ancorada pelas representações acerca da carência dos jovens e suas famílias. Uma formação empobrecedora para os jovens pobres: encontros de imagens da pobreza, da juventude, do Estado e da sociedade mediadas pelas políticas sociais.

Uma pedagogia da precariedade posto que contribui para ensinar aos jovens a se contentarem com o pouco. Tal pedagogia deverá ensiná-los a administrar a parte irrisória que lhes cabe nos resultados da riqueza social, a admirar a abundância dos outros e a gerir criativamente a “escassez” do local onde moram, a se contentar com um lugar “marginal” nas bordas do mercado de trabalho e a conviver com as incertezas quanto ao futuro. Os jovens devem aprender a “estar à deriva” (CATTANI, 2000) ou a levar uma vida “suspensa por um fio” (BOURDIEU, 1997).

5.4 Capacitando para a inserção no trabalho: qual inserção?

Um dos objetivos principais do SCV referia-se à qualificação profissional como forma de proporcionar aos jovens o acesso a alguma ocupação. Segundo informações da Técnica da SEDESE-MG,⁵ responsável pela sua execução em Minas Gerais, as habilitações profissionais foram selecionadas pelas entidades executoras “de acordo com a realidade daquele local onde ela vai trabalhar”. A partir daí os projetos apresentados foram avaliados com base em dois critérios: *Têm que ser cursos mais dinâmicos, que consigam prender esses meninos e cursos com os quais eles possam trabalhar, indiferente deles conseguirem ou não uma vaga no mercado formal.* Pelo que nos foi declarado, as propostas eram aceitas sem grandes problemas: *Como as entidades já têm uma certa experiência a gente nem tem esse problema de estar cortando não. Geralmente a gente acata o que eles propõem.*

No caso das experiências acompanhadas, foi oferecida a habilitação de Eletricista/Bombeiro Hidráulico. Segundo o coordenador geral os cursos oferecidos foram definidos por meio de uma consulta junto aos moradores dos locais atendidos:

“Nós tentamos fazer um demanda das expectativas dos jovens. Então, nós fizemos entrevistas nas comunidades para saber qual seria a demanda daquela juventude para que tipos de cursos. (...) Então, nós estamos nos baseando pelo menos nesses jovens, no que eles estão demandando. Agora, o que se percebe? Que esses jovens não têm muito claro. (...) Um jovem que vem de uma defasagem em todos os sentidos, para você precisar exatamente o que é bom para ele, isso é muito complicado. Mesmo que você tenha uma análise mais estatística, saber que o mercado hoje aponta para a geração de renda, a questão industrial... Quer dizer, com esse jovem que hoje está totalmente defasado na questão da escolaridade, o desnível é muito grande, então você não pode optar por cursos muito técnicos. Então tem que ser cursos básicos, que pelo menos abrem a perspectiva de que ele é capaz e de que ele a partir dessa iniciação possa se definir por qual área que ele quer se qualificar, que saiba que além dele se qualificar ele precisa de elevação da escolaridade, precisa de todo um trabalho para que tenha essa expectativa: ‘Não, eu preciso me qualificar, eu preciso estudar para conseguir até um emprego. É um problema estrutural, mas é também um problema meu, porque se eu não der os meus passos não adianta que eu não vou conseguir emprego.’ Então, a convicção de que eu vou conseguir. São cursos de fato elementares para até poderem despertar e até às vezes atrativos. Nós tentamos oferecer alguns cursos mais técnicos nos primeiros anos e vimos que eles eram incapazes. Eles precisariam de leitura, interpretação e não têm. Normalmente eles demandam bombeiro hidráulico que eles conhecem porque os colegas ou o pai é pedreiro, ou porque o pai é eletricista. Então eles vão muito por esse caminho.” (Eurico, coordenador geral)

Apesar da referência feita à consulta prévia aos jovens, tal procedimento não ocorreu nas turmas acompanhadas, conforme informações colhidas junto aos coordenadores locais. A fala acima, embora procure frisar uma preocupação em

⁵ Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Esportes de Minas Gerais. Substituiu a antiga SETASCAD-MG a partir de 2003.

conhecer “a demanda daquela juventude”, contrapõe a falta de clareza dos jovens às “análises mais estatísticas” que indicariam para onde “o mercado hoje aponta”. Pelo que transparece no depoimento, em contraposição à idéia de que os cursos do SCV sejam definidos com base na demanda da comunidade local, a definição quanto à habilitação profissional oferecida estava associada a características imputadas aos destinatários dos cursos: a falta de clareza quanto ao futuro profissional e a incapacidade de acompanhar “cursos muito técnicos”, o que exigiria o domínio de conhecimentos básicos de leitura, interpretação e cálculo.

O que podemos entender por “cursos básicos”? Em oposição aos “cursos mais técnicos”, poderíamos compreender o sentido de básico presente no depoimento do coordenador geral como cursos compostos por conhecimentos elementares, não se tratando de desenvolver habilidades especializadas, mas propiciar o acesso a uma formação inicial na profissão.

A idéia de “despertar” o jovem contém um outro sentido que estava vinculado à perspectiva de sensibilização dos jovens para o trabalho e para a necessidade da capacitação. Desse ponto de vista, a qualidade do curso, em termos de proporcionar efetivamente condições de acesso a conhecimentos e habilidades profissionais, ficaria em segundo plano. O objetivo do curso, ao se deslocar para “despertar” e “sensibilizar” os jovens, opera uma mediação entre a sua proposta inicial de promover a inserção dos jovens no trabalho por meio da sua qualificação segundo as demandas do mercado local e as condições efetivas de sua realização. Essa parece ser a única solução encontrada para o dilema de capacitar para um mercado de trabalho restrito:

“Então, esses jovens têm expectativas, eles foram como que induzidos a ter esperança e não se sabe se sozinha essa esperança se mantém por muito tempo. Agora, a entidade não tem como dar respaldo para 100% dos jovens na intermediação do emprego. Porque hoje a questão do desemprego é muito grande.” (Eurico, coordenador geral)

A representação do curso como um “despertar os jovens para o trabalho” estava também presente de uma maneira generalizada nos depoimentos colhidos entre coordenadores locais e instrutores. Para estes, o objetivo do curso era oferecer aos treinandos o acesso a conhecimentos básicos na profissão. Tratava-se de uma qualificação bastante superficial em que os jovens tivessem acesso às técnicas e práticas mais elementares da profissão. Somava-se a isso uma preocupação com a socialização dos jovens para o trabalho, os instrutores e coordenadores atuando no plano da pregação

do trabalho como valor moral. Assim o curso é visto ao mesmo tempo como uma “iniciação” e um “despertar” dos jovens para o trabalho.

“Olha, eu tenho uma coisa na minha cabeça: quem quer trabalhar trabalha. Esse curso ajuda? Muito! Muito! Muito, porque o próprio rumo de trabalho, para quem quer trabalhar... ele consegue. Porque (se você já tem uma noção) você vai entrar de ajudante. Como você já tem um conhecimento, em questão de três, quatro meses, se você mostrou experiência você passa a ser até um profissional, rapidamente. (...) Se você não sabe fazer nada fica mais difícil de te arranjar aquilo. (...) Então, você vê que aqueles que estão interessados estão sempre procurando a desenvolver mais. Igual o Maicon. Ele quebrou a casa dele todinha. Por quê? Porque mostrou interesse em fazer as coisas que aprendeu. Então, é uma pessoa que procura se desenvolver cada dia mais.” (Gildo, eletricista, instrutor, Flamengo)

“É uma introdução, na realidade. Às vezes o jovem ele não tem aspiração nenhuma pra nada. Então ele está jogado aí de uma certa forma. Então, como se diz, é mais um curso, é mais uma oportunidade que ele tem e às vezes ele vai lá conferir, ver como é que é. Por algum interesse mesmo de aprender especificamente a matéria ou então por um outro interesse qualquer. Mesmo pela bolsa ou qualquer coisa nesse sentido. De repente ele convivendo lá no dia-a-dia, às vezes ele desperta realmente para aquilo. Ele vê aquela coisa que chamou a atenção dele, ele toma gosto pela coisa. Então, como se diz, é uma alavanca, é um empurrãozinho, né? E daí para frente, se ele realmente tiver um certo interesse. Se gostou do negócio e quiser desenvolver, então cabe a ele correr atrás, buscar mais condições de aprender mais, talvez até trabalhar junto com alguém. Mas pelo menos é aquele despertar.” (Hélio, eletricista, instrutor, Braúna)

Os “fracassos” dos jovens no mercado de trabalho eram vistos como falta de interesse ou de discernimento: “quem quer trabalhar trabalha”. Caberia ao curso ser uma motivação – “uma alavanca”, “um empurrãozinho” – cujos resultados dependeriam da iniciativa dos próprios jovens. Duas características principais são imputadas ao programa pelos formadores: o caráter de iniciação e de sensibilização do jovem para o trabalho.

Entre a proposta e a realidade

Além das ausências dos instrutores, muitos jovens perceberam problemas com relação às aulas de habilitação profissional: conteúdos tratados de forma superficial, não cumprimento de todo o currículo proposto, ausência de atividades práticas, etc.

A insuficiência de atividades práticas – comprometidas devido à inadequação do local e à falta de material – foi apontada de uma maneira geral como uma das maiores lacunas do curso. Os treinandos o avaliam negativamente deste ponto de vista:

“Eu acho que faltou no caso somente uma participação mais do bombeiro hidráulico. Foi muito pouco tempo. Foi muito pouco tempo. Eu creio que foi duas semanas ou uma... essa parte. Eu acho que o pessoal deveria ter investido um pouco mais de tempo nessa parte de bombeiro hidráulico e eletricista.” (Flávio, treinando, Flamengo)

“Faltou mais é prática. Lugar ideal para você manter uma prática ali do bombeiro hidráulico. E mais tempo de curso. Porque em três meses você aprende um pouco, mas não aprende o... (suficiente). Na proposta mesma do curso, do papelzinho que eles dão, você aprende bastante, mas aí deveria ser uns cinco ou seis meses de curso. (...) Eu achei muito legal da Paróquia lá liberar o lugar para os alunos. Mas deveria ter um lugar ideal já, combinado já, de você exercer a profissão da prática lá de bombeiro hidráulico.” (Eduardo, treinando, Braúna)

Embora os alunos manifestem ter gostado do curso e alguns resistam a criticá-lo abertamente, há uma consciência da distância entre a proposta inicial – o papelzinho – e a realidade do curso, marcada pela insuficiência do tempo, as falhas de organização e os problemas nas condições de trabalho. Essas questões levaram alguns alunos à evasão. Outros compareciam apenas para marcar presença, envolvendo-se o mínimo possível nas atividades. Esses alunos desenvolviam várias estratégias para passar o tempo: dormir na aula, ouvir *walkman*, desenhar, conversar, inventar jogos, fingir que está trabalhando.

Esqueceram de mim...

As entidades executoras encontravam-se diante de um dilema, pois alimentavam expectativas que não podiam cumprir. “Induzidos a ter esperança”, os jovens esperavam obter alguma forma de acesso ao trabalho ou a novos cursos. A falta de estágios e de encaminhamentos para o mercado de trabalho também foi muito citada como uma lacuna pelos treinandos.

O Programa previa um tempo de estágio de 20 horas. Além da pequena carga horária reservada aos estágios, estes foram negligenciados em virtude do pouco tempo do curso e da baixa disponibilidade de locais para exercê-lo. Esses estágios dependeriam de parcerias com empregadores. No entanto, as condições para o estabelecimento dessas parcerias eram mínimas. Os empregadores com os quais as coordenações locais tinham contato eram profissionais autônomos, pequenos comerciantes e micro-empresários que não apresentavam demanda por estagiários.

Os alunos homens, quando interrogados sobre o desejo de trabalhar como eletricistas, geralmente manifestavam o desejo de seguir na profissão, mas apontavam a falta de acesso a uma primeira experiência como um empecilho:

“A gente está na expectativa. É justamente uma coisa assim, que fosse capaz de encaminhar a gente para um serviço. Eles primeiro falaram que era capaz de encaminhar alguns de nós para um serviço. E também falou que antes ia ver esse curso e que depois ia ver se ia encaminhar ou não. Então eu estou na expectativa. Vamos ver... (...) Até hoje eles não chamaram. Aí eu estou esperando. Até hoje eles não ligaram para mim. Eu estou começando a achar que eles me cortaram da lista. Eu liguei para lá e eles não falaram nada. Estão enrolando um pouco.” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

“A única coisa que me chateou foi isso, que ele falou que todo mundo ia fazer um estágio antes de acabar o curso. Aí, outro dia eu até estava conversando com você, você lembra, né? Eu perguntei a ele e ele saltou fora. O que mata a gente de raiva é isso. Se você fala uma coisa... (...) Eu não vi falar até hoje. Quando eu pergunto também todo mundo se cala. Igual, diz que tinha saído quatro vagas. (...) Então eu fui uma delas e até hoje eu estou sem saber de nada.” (Bruno, treinando, Braúna)

Os alunos ficavam assim divididos entre o sentimento de que teriam sido preteridos e de frustração pelas promessas não cumpridas.

Porque só eles?

Em uma das turmas vivenciou-se um conflito em torno de indicações para dez vagas em um estágio oferecido por meio de uma parceria com uma construtora. Com base em critérios não muito claros, o coordenador indicou apenas quatro treinandos, o que foi comunicado à turma. Esse fato acabou gerando conflitos e tensão no curso. Tal parceria acabou não se concretizando, mas alguns jovens preteridos manifestaram um sentimento de indignação e de injustiça pelo modo como o processo foi conduzido, conforme transparece nas falas abaixo:

“O seguinte diálogo ocorre, enquanto aguardávamos o início das atividades em frente à Igreja:

– ‘Olha o Bode...’ (apelidaram um dos jovens como Bode porque ele usa um cavanhaque que lembra esse animal). ‘O Alex está mordido com ele porque o coordenador escolheu o Bode para fazer o estágio.’ (Luís Antônio)

– ‘Ele escolheu o Bruno também que nem está vindo às aulas.’ (Adilson Martins)

– ‘Ele escolheu a Eliana só porque ela puxa-saco dele. Quem deveria escolher é o professor. É ele que pode avaliar quem está bem ou não.’ (Luís Antônio)

Hoje compareceram apenas 13 alunos. O professor passou uma atividade no quadro que será feita individualmente. Enquanto o primeiro aluno faz a atividade Alex chegou agitado, com cara de contrariado. Teve atritos com o pai. Pergunto a razão. Ele começa a falar, mas logo descamba para o caso dos alunos escolhidos para o estágio.

– ‘O Bode pode falar que é bom, que sabe mais que todos, mas eu faço mais rápido que ele.’ (Alex)

– ‘Ele foi escolhido para representante da turma. Não sei quem escolheu. Eu não fui.’ (Luís Antônio)

– ‘O coordenador falou que ele fica quieto, não faz bagunça, participa de todas as atividades. Isso não quer dizer nada. Ele fica aí, tem vez que dorme a aula toda. Eu fiquei sacaneado porque eu participo das aulas. Aí eu fui falar com o Eimar, mas ele não me deu atenção. Ele sai andando pra lá, parece que tem medo da gente. Não ouve a gente. Eu falei com o coordenador que se é assim, ele ia ter outra idéia de mim. Eu participo pra caramba. Todos os professores sabem disso. Na última aula eu dei idéia pra caramba pro professor.’ (Alex)

– ‘Agora está todo mundo desanimado de aprender. Quem vai querer fazer o curso depois disso?’ (Luís Antônio)

Eu digo que isso não é motivo para desanimar. Falo que outras chances poderão aparecer. O Alex continua:

– ‘Eu não vou desanimar. Eu só quero a minha independência. Tudo o que eu quero é ter a minha casa. Já tenho cama, fogão, som. Assim que eu arrumar o emprego eu vou encarar o aluguel. Pode ser até que eu volte para a casa da minha mãe, mas que eu vou tentar eu vou. Eu já trabalho de manhã imprimindo sacolas. Dá para tirar R\$ 50,00 por semana.’”

(08 de novembro, sexta-feira, Braúna)

Para os jovens preteridos ficou a sensação de que as indicações se deram por razões que não dizem respeito ao desempenho durante o curso. Segundo o coordenador local, os critérios utilizados referiam-se à assiduidade, interesse nas aulas e participação em atividades de campanha. Os jovens perceberam as indicações de alguns deles como uma questão de afinidade pessoal, se sentindo injustiçados em face das escolhas feitas.

Falta um caminho...

A demanda por uma oportunidade de praticar e aprimorar o que se aprendeu indica os limites da experiência para os jovens. Suas expectativas vão além de um mero “empurrãozinho” ou um “despertar”. O verdadeiro incentivo para os jovens corresponderia a ter uma chance real de acesso a alguma ocupação:

“Eu pretendo (trabalhar como eletricista). Mas se tiver um incentivo, né? Sem um incentivo é ruim, é difícil. (...) Tipo, um encaminhamento para algum lugar, tentar fazer e acontecer. Tipo assim, não sozinho, porque sozinho a gente fica inseguro. Agora, se tivesse um lugar para poder tentar arrumar, fazer as coisas e alguém do lado corrigindo, seria legal. Aí dali eu já pegava as ‘manhas’, já ia pegando os movimentos rapidão e já ia tentando partir para sozinho mesmo. (...) Porque o curso, o que eles fizeram lá foi dar o curso, entendeu? Aí tinha que praticamente partir da gente. ‘Agora eu vou desenvolver. Eu tenho uma profissão de eletricista e bombeiro hidráulico.’ Mas aí é meio difícil, né? Você chegar assim... É difícil de fazer.” (Samuel, treinando, Flamengo)

“Eu mexo ainda (com eletricidade). É gostoso. Aqui na loja mesmo eu comecei a mexer. Só que fica aquela coisa... Para mexer mesmo você teria que ter um encaminhamento. Porque você acabou de formar, você fica no bairro. Você pode até fazer um slogan e colocar: ‘Eletricista, assim e assim, em tal lugar.’ E espalhar isso. Mas, mesmo assim o movimento é pouco. É pouca coisa mesmo. Já tem os eletricistas famosos no bairro. Então aí fica difícil. Se tivesse uma divulgação e um encaminhamento para um estágio, uma experiência, num lugar. (...) Então falta um caminho. (...) Porque trabalhar por conta própria é difícil. Você teria que ter nome, você tem que abrir... abrir alguma coisa, entendeu?” (Maicon, treinando, Flamengo)

O grande dilema dos jovens nesse momento parece ser enfrentar o dilema do desemprego de inserção.⁶ Os depoimentos dos jovens questionam as propostas oficiais de promover o empreendedorismo e o trabalho por conta própria como uma solução para o problema do desemprego juvenil. A entrada no mercado de trabalho como trabalhador autônomo depende, em primeiro lugar, do domínio dos conhecimentos mínimos da profissão, sem o qual a pessoa não tem segurança para oferecer seus serviços. Além disso, a alta concorrência no setor da prestação de serviços por conta própria é uma barreira quase intransponível para jovens sem experiência profissional prévia. Os estágios possibilitam ter acesso aos conhecimentos práticos da profissão – “pegar as manhas” – ao mesmo tempo em que abrem novas possibilidades de aprimoramento e ingresso no mercado. O emprego assalariado ainda se constitui como a principal expectativa dos jovens. É em geral a partir da posse de um posto de trabalho assalariado que os jovens vislumbram outras alternativas de aprimoramento profissional e escolarização.

As políticas de trabalho, ao atuarem apenas no domínio da preparação para o exercício de atividades autônomas, não se apresentavam como uma alternativa viável para esses jovens, os quais tinham expectativas de conseguir uma primeira inserção estável. Na ausência de políticas integradas de inserção profissional, as entidades executoras ficavam incapacitadas de agir nesse campo. A forma mais comum de encaminhamento era incentivar os jovens a procurar os serviços de intermediação de trabalho (Sistema Nacional de Emprego – SINE, AGIT, etc.). No entanto, além de não haver uma ação integrada com esses serviços, a própria eficácia das agências de intermediação é questionável num quadro de baixa demanda por parte dos empregadores. As exigências feitas por estes (experiência de seis meses a dois anos na função e escolaridade de nível médio) não condiziam com o perfil dos jovens atendidos pelo programa.

O coordenador geral do programa via na falta de integração e de continuidade das Políticas de Geração de Emprego e Renda um grande limite para a eficiência do programa, uma vez que não havia mecanismos adequados de intermediação para empregos. Para ele, os programas de qualificação dos trabalhadores, ao atuarem apenas no âmbito da oferta, acirram a competição entre desempregados. As

⁶ Conforme POCHMANN (1998) o desemprego de inserção se caracteriza pela dificuldade de encontrar um primeiro emprego, situação que tende a se prolongar cada vez mais devido à baixa demanda do mercado de trabalho.

entidades executoras ficavam de mãos atadas: *Se o SINE não consegue fazer, se a própria Política de Geração de Renda não está integrada, como é que a entidade vai conseguir fazer isso?*

As expectativas dos jovens, ao se maticularem no programa, estavam sintonizadas com a perspectiva dos gestores? Entre o que os jovens e suas famílias esperavam e aquilo que o SCV oferecia por meio de seus formadores e gestores, havia uma grande distância. Isto se explicitou na fala de um dos instrutores:

“Porque nesse curso que eles têm aí, os meninos estão se sentindo enganados. Então eles estão pensando: ‘Esse curso é mais para a malandragem e no entanto nos enganou com a área profissional.’ A gente percebe isso. Então, se fosse assim, para dar um curso profissional, é profissional. Agora, dentro daquele curso profissional, aí, aos poucos, vai se tocando no assunto. A área humana, a área de auto-estima, de recuperação, que surgisse dentro do curso profissional e não um curso profissional surgir dentro desse tipo de programa. (...) Porque se falassem que é um curso de interação ele funcionava melhor. Um curso de interação é um curso para poder inserir na comunidade, trabalhar com campanha de vacinação de cachorro... Aí os meninos vinham cientes de que era para aquilo. Mas a propaganda era de que era um curso de eletricitista e de bombeiro hidráulico. Inclusive, algumas mães não deixaram os filhos fazerem o curso porque a gente falou que dentro do curso teriam as campanhas, limpar uma praça, etc. Aí elas disseram o seguinte: ‘Ah, mas o meu filho vai fazer um curso de eletricitista ou para limpar praça?’ Então você vê que já tem uma reação assim de imediato.” (Padre Osvaldo, Instrutor de Pedagogia, Flamengo)

Não seria esse sentimento – de ter sido enganado – que transparece na fala dos jovens quando reclamavam da *enrolação* do curso, da distância entre *o papelzinho que eles dão* e a aquilo que foi realmente executado? A expectativa das famílias e dos jovens era muito clara: queriam um curso que ampliasse as possibilidades de uma primeira inserção no mercado de trabalho, de preferência um emprego fichado. *Primeiro o curso, depois as outras coisas*, disse um dos jovens.

A capacitação oferecida resultava, em última instância, na preparação dos jovens para aceitar um lugar subordinado e instável na (des)estruturação do mercado de trabalho. Sem dúvida não está no horizonte dos formadores e das entidades executoras esta perspectiva, mas efetivamente o resultado de sua ação parece ser este: o de convencer os jovens de que há um lugar para eles na sociedade se estiverem dispostos a reduzir suas expectativas.

O SCV compunha, junto com outras experiências vividas pelos jovens, um lento processo de aprendizado, de conformação e de aceitação da integração precária. Na ausência da oferta em larga escala de bons empregos, trata-se de sensibilizá-los para que aceitem se posicionar como mão-de-obra barata e semi-qualificada, se alocando nas franjas onde os empregos são mais precários e instáveis. Parece ser esta a única justificativa para a repetição ininterrupta dos programas de qualificação e de

transferência de rendas que oferecem capacitação básica para o exercício de ocupações tradicionais e para o trabalho autônomo, em curtos períodos de tempo. A sua precariedade e o seu fraco desempenho, em termos de inserção no trabalho e ampliação da escolaridade, acabam por dar a essas iniciativas o caráter de programas ocupacionais.

5.5 Elevação da escolaridade: a precariedade da pedagogia

A elevação da escolaridade dos jovens era uma das prioridades do SCV, tendo em vista que tinha como público-alvo os jovens não-estudantes e de baixa escolaridade. As ações nesse campo, para as quais deveriam ser reservadas 300 horas, tinham como metas “orientar e encaminhar o/a jovem a programas de Ensino Supletivo, preferencialmente modulares e/ou à distância”, “monitorar e apoiar o/a jovem no estudo de apostilas para prestação de exames” e “orientar e encaminhar o/a jovem para prestar exames na época adequada”. (MTE, 2001).

Apesar da importância dada à elevação da escolaridade na formulação do programa, este foi um dos objetivos que não logrou ser alcançado. As orientações elaboradas na sua formulação estavam muito distantes da realidade vivenciada pelos jovens em termos de acesso à educação nas periferias das grandes metrópoles. Diz o Termo de Referência do SCV:

“O tempo exigido para elevação da escolaridade e certificação do ensino fundamental vai depender das séries atingidas pelos/as jovens. Os cursos supletivos públicos e privados são geralmente de longa duração, pois demandam quatro anos para completar as oito séries do ensino fundamental. No entanto, há esquemas bastante flexíveis, das próprias secretarias estaduais e municipais de educação, além de opções como Telecurso 2000 e programas do SESI. Esses esquemas, com alternativas modulares e/ou à distância, permitem que o/a candidato/a preste exames sem frequentar cursos, podendo obter apostilas para estudar em casa, recorrendo à escola para orientações e solução de dúvidas; podem também computar séries já cursadas, no ensino regular ou supletivo. É importante buscar esquemas e metodologias mais ágeis e flexíveis, para que o/a jovem não desanime.” (MTE e MJ, 2001: 15)

Estas alternativas apontadas não estavam facilmente disponíveis. Os sistemas de ensino estadual e municipal não contavam com uma ampla oferta da Educação de Jovens e Adultos, nem tinham propostas pedagógicas tão “flexíveis” como faz crer o documento. Geralmente eram cursos noturnos, distantes das residências dos jovens, em escolas nucleadas.⁷ Isso trazia uma série de limites, principalmente no que se referia aos custos com o transporte, às dificuldades do deslocamento e à

⁷ Escolas que oferecem determinadas modalidades de ensino, recebendo alunos de diferentes bairros e regiões do município.

incompatibilidade entre horários de trabalho e escola. As propostas alternativas sugeridas no documento, como o Telecurso e os programas de Educação de Jovens e Adultos do SESI, não eram acessíveis aos jovens, devido ao custo do material didático e à dificuldade de acompanhamento por parte do aluno. A proposta pedagógica dos Telecursos, com sua concepção transmissiva e cumulativa do conhecimento, por meio de um processo educativo individualizado, não atraía os jovens.

Os depoimentos colhidos mostram as principais dificuldades das entidades executoras nesse campo:

“Olha, com relação à escola eu acho que o impacto ainda é muito pequeno. Primeiro porque às vezes os jovens voltam para a escola (...) muito mais como uma exigência para estar participando do programa. E aí, terminou o programa e ele às vezes não continua. Isso porque se ele volta para a rede regular é muito complicado, porque, se ele deixou a escola, de uma certa forma ele foi excluído dali. Por um motivo ou por outro ele não sentiu que ele fazia parte daquele grupo. Ele se sentiu excluído. Por isso que ele abandonou. Você já pensou, ele voltar para um local de onde ele se sentiu excluído? (...) A gente tem experiências nesse sentido. E no caso do Telecurso e esses cursos acelerados, que fazem várias séries em seis meses, eu acho muito complicado. Porque são jovens que já pararam de estudar a um bom tempo. Você sabe que para você pegar um Telecurso você tem que ter uma força de vontade, uma disponibilidade para estudar que não é tão tranquilo assim. Coisa que eles não têm. A não ser que a entidade acompanhe muito de pertinho, com reforço na entidade. Tem entidade que faz isso. (...) Mas mesmo assim, o índice de jovens que conseguem passar é muito pouco. E aí, quando eles terminam o programa, eles abandonam.” (Cleide, Técnica da SEDESE-MG)

“Para todas as entidades é uma dificuldade conseguir vagas no período em que começa o curso. Então, a gente consegue mais é programa de supletivo, mas nem todas as escolas municipais e estaduais têm programa de supletivo. (...) O Telecurso é pago, eles não têm como... A entidade não tem como bancar. Ela não consegue parceria para bancar isso. (...) Então isso dificulta, porque a gente tem nas escolas os calendários das escolas, então para o segundo semestre já não dá tempo mais de cumprir a carga horária exigida. (...) A gente dá um reforço, fala para ele da importância da escolaridade, vai abrindo a mente deles para o estudo novamente para que no próximo ano, nós mesmo procuramos as vagas para eles, para estar matriculando. (...) Dos que nós conseguimos vagas, nós fomos na Secretaria da Educação e eles realmente voltaram a estudar.” (Elisa, Coordenadora Geral, Entidade Executora I)

Parece claro que a (re)inserção escolar para os jovens e adultos depende de uma série de fatores, o que certamente seria facilitado pela ação integrada de outras políticas sociais. A não integração dos programas setoriais, marca das políticas sociais no Brasil, é sem dúvida um dos grandes empecilhos à elevação da escolaridade desses jovens. Elas necessitariam contar com a ação indutora do Ministério e das Secretarias de Educação. As entidades executoras ficavam assim limitadas, no que tange à construção de parcerias com as escolas estaduais e municipais.

Sem dúvida, vencer tais barreiras careceria de uma ação articulada que envolvesse as Secretarias de Educação e as escolas. No entanto, é possível pensar que a mera ampliação das oportunidades seria suficiente para promover o retorno desses

jovens aos estudos? É aconselhável repetir a mesma experiência escolar pobre e empobrecedora a que os jovens já tiveram acesso? Seria preciso proporcionar oportunidades educacionais mais amplas a esses jovens, calcadas em propostas pedagógicas nas quais fossem reconhecidos como sujeitos. Tal tarefa não se restringe ao programa, mas depende também das escolas e dos professores, que se acham atualmente diante do dilema de como lidar com os seus (des)encontros com a juventude. (SPOSITO, 2003).

Diante da distância entre a proposta do programa e as condições de sua execução, algumas entidades executoras passaram a organizar aulas de reforço escolar e a intervir no plano da “conscientização dos jovens” sobre a importância da escolaridade. Nas turmas acompanhadas, não houve nenhuma ação concreta nessa esfera, a não ser aqueles momentos em que os instrutores ou coordenadores falavam da necessidade de voltar a estudar.

Mas como esse tipo de intervenção tinha poucos resultados, os formadores tinham a tendência a ver nos jovens um dos principais empecilhos para atingir tal objetivo: *Eles não têm interesse, eles vão para a escola tudo na base da gozação, da brincadeira*. Citavam a falta de interesse e persistência, o pouco valor atribuído à educação pelos jovens e suas famílias e a necessidade de trabalhar como os principais obstáculos ao sucesso educacional dos treinandos.

Um dos coordenadores reproduz a idéia, ainda bastante presente no senso comum, de que os jovens pobres não estudam devido à carência material das famílias:

“A maioria quer voltar a estudar e não pode porque tem que ajudar na família. (...) Eu digo que é mesmo essa questão da família, de oportunidades na família. Quer dizer, acaba você indo para a escola e depois não tem condições de você se manter lá. Trabalho em grupo, material escolar... Isso tudo, a sua família não tem como estar te mantendo lá... E acaba que ao arrumar o “bico” você vai automaticamente sair da escola. Isso é claríssimo. Tem que arrumar um trabalho e você não consegue também assumir as duas coisas. Conciliar trabalho e escola.” (Eimar, Coordenador Local, Braúna)

Diversas vezes alguns treinandos expressaram o desejo de voltar a estudar, cobrando dos coordenadores locais a promessa feita no início do curso de encaminhá-los à escola. Em contraposição à alternativa apontada pelo programa de inscrição dos treinandos em cursos de Educação de Jovens e Adultos ou no Telecurso, muitos jovens preferiam conquistar uma vaga na escola do próprio bairro:

- “Ô Ednéa, e as vagas na escola que você ficou de ver?” (Adilson Martins)
- “Tá difícil. Nós fomos lá, eu e o Maicon. A diretora já foi logo falando que principalmente para o Maicon não tinha vaga porque ele já fez muita bagunça na escola. Tem uma lista lá. Você, o Maicon, o Wallison. Os professores arrepiam o cabelo só de ouvir falar o nome de alguns alunos. Você teve problema com o X?” (Coordenadora)
- “Mas eu nunca estudei naquela escola!” (Adilson Martins)
- “Mas eles têm o nome de todo mundo. Ela falou que vai ver se tem vaga para o ano que vem, mas não é garantido porque tem que atender a quem já está matriculado esse ano. Se vocês quiserem eu arrumo vaga no Telecurso aqui do bairro.⁸ Mas eu acho que lá vocês não passam não.” (Coordenadora)
- “Lá nós não queremos não”, falam vários alunos ao mesmo tempo. (risos)
- “Se vocês quiserem tem o SEMJA.⁹ Funciona lá no centro. Lá eu arrumo vaga a hora que vocês quiserem. Vocês querem?” (Coordenadora)
- “Lá também não”, novamente em coro. (risos)

(26 de novembro, terça-feira, Flamengo)

No capítulo anterior, ao tratar das expectativas dos jovens quanto à escola, vimos alguns relatos em que os jovens manifestavam uma profunda desconfiança quanto à qualidade dos cursos da Educação de Jovens e Adultos disponíveis no município. A preferência para alguns jovens estava voltada para os supletivos privados, mais rápidos e com melhor qualidade, mas que não poderiam pagar.

Para outros a escola pública do bairro permanecia como uma referência, onde já estudaram e de onde foram excluídos. No entanto essas escolas, além de contarem com um número restrito de vagas, alimentavam uma certa desconfiança com relação a esses jovens, mantendo uma grande resistência em recebê-los novamente: *Eles têm o nome de todo mundo*. Tal resistência não se ancorava em aspectos meramente pedagógicos, como as dificuldades de aprendizagem, mas em estereótipos sociais: a marca de indisciplinados que carregam da experiência escolar reforçada pela imagem negativa que esses jovens têm no meio social em que vivem.

Os jovens que não estavam estudando, ao mesmo tempo em que revelaram o desejo de voltar para a escola do bairro, também alimentavam uma baixa expectativa quanto a isso. O próprio Adilson, que vimos reivindicar à coordenadora uma vaga, declarou, no momento da entrevista, não pretender voltar a estudar no bairro, pois ali ele já estava “marcado”: *Aqui nesse bairro você já conhece todo mundo. Isso não é bom porque você já tem o filme queimado*. Essa ambigüidade parece nascer do confronto entre a consciência da importância do “diploma” e as possibilidades reais de serem bem sucedidos.

⁸ O Telecurso é oferecido no bairro pelas Obras Sociais das Irmãs de Maria.

⁹ Serviço Municipal de Educação de Jovens e Adultos.

Como as condições para se atingir os objetivos propostos eram limitadas, a intervenção dos instrutores e coordenadores deslocava-se também para o plano da exortação moral: os instrutores falavam da *importância de estudar*. Por meio de um discurso moral da dedicação e da retribuição pretendia-se ir *abrindo a mente deles*. A partir daí a elevação da escolaridade ficaria a cargo da iniciativa dos jovens.

5.6 A pedagogia do comunitário

Ao todo foram reservadas 100 horas da carga horária total do curso para a prestação de serviços à comunidade pelos jovens participantes do programa. Chamados de Campanhas, esses serviços compreendiam diversas atividades: limpeza de vias públicas, vacinação de animais, arrecadação de alimentos, assistência a idosos ou crianças, etc.¹⁰

As atividades comunitárias eram definidas como uma *contrapartida* à participação no programa, sendo então obrigatório o envolvimento nas ações promovidas. Além disso, havia a idéia de que pudessem promover o *aprendizado e exercício de diferentes habilidades* mobilizadas durante as campanhas e úteis tanto para o desenvolvimento profissional, quanto para o exercício da cidadania. Outra face das campanhas estava voltada para a melhoria das condições de vida da comunidade, por meio da atuação direta em serviços ou pela mobilização da população local. Esperava-se dessa forma promover a aproximação entre os jovens e os moradores da comunidade. Ao se envolverem diretamente com os problemas do local onde moram, os jovens poderiam construir vínculos positivos com os membros da comunidade.

As campanhas na perspectiva dos jovens

O desenvolvimento desse ponto foi bastante diferenciado nas duas turmas acompanhadas. Uma delas promoveu duas campanhas com maior visibilidade: a limpeza de um córrego em um bairro vizinho ao local do curso e o auxílio na vacinação

¹⁰ De acordo com as orientações da entidade executora: “Os serviços a serem prestados pelos jovens devem ser entendidos tanto na sua contrapartida à participação no programa, quanto na forma de aprendizado e exercício de diferentes habilidades, em preparação concreta para o mercado de trabalho e exercício para a cidadania. O tipo de serviço prestado deve ser definido pelos parceiros envolvidos no programa, segundo as necessidades de cada comunidade. Vale salientar que a prestação de serviços à comunidade pode significar a melhoria da qualidade de vida da população beneficiária, como também pode conscientizar e mobilizar a população para a solução de problemas específicos, tais como saúde pública, higiene básica, coleta seletiva de lixo, vacinação de animais domésticos, etc.”

de gatos e cachorros no município.¹¹ Aulas e palestras em torno dos objetivos dessas campanhas foram realizadas como preparação da intervenção dos jovens. De uma forma geral houve um bom envolvimento com as atividades nessa turma, havendo uma avaliação posterior bastante positiva por parte dos treinandos.

“Eles passaram a conhecer a gente. Eles viam a gente com a camisa. Procuravam saber, se informar sobre o que a gente fazia lá. Gostei muito... (das campanhas). Gostei até mais do que as aulas do eletricista. Com certeza. As aulas do eletricista são muito interessantes, mas são muito teóricas. Então gostei muito de agir, de estar lá no lixo, de estar na vacinação dos cachorros, no Asilo. Eu me senti útil, mais útil. Me senti muito útil lá. Conheci pessoas novas. Ainda mais, quando a gente foi na vacinação dos cachorros, eu conheci uma senhora chamada D. Cornélia, era o nome dela. (...)Ela é líder comunitária.” (Deiziene, treinanda, Flamengo)

“As campanhas eu achei muito bom, mas a que eu mais gostei foi a de vacinação mesmo. Eu queria até voltar a fazer. (...) Eu achei super-legal a campanha de vacinação. (...) Ficar lá vacinando os cachorros. Às vezes quase sendo mordido. O pessoal tudo legal. Ah, além de tudo, estava fazendo alguma coisa, né? Ajudando um pouco... (...) Além de estar fazendo alguma coisa pela natureza, pelo ecossistema, ainda por cima eu fiz uma coisa que eu não achei ruim, até gostei. Achei divertido e quero fazer de novo. (...) Pelo menos eu posso falar que eu fiz uma coisa para poder ajudar. Não fiquei assim quieto, parado. Fiz alguma coisa. Não foi assim, por iniciativa minha, mas eu quis fazer. (...) Eu acho que todo mundo gostou. Principalmente da vacinação. Que da vacinação eu falo que eu não vi um. Eu estava achando que ia ser “paia”, ia ser chato, mas eu fui. Todo mundo foi de cara meio fechada. Aí lá no ônibus todo mundo foi zoando. Aí quando voltou não teve um que falou que foi ruim. Todo mundo gostou, falou assim: ‘Nó, eu quero fazer isso de novo.’ ” (Luís Alberto, treinando, Flamengo)

Um primeiro aspecto ressaltado pelos depoimentos refere-se ao sentimento de valorização pessoal, de sentir-se útil. Essa característica ressaltada de sentir-se envolvido, de colocar as suas potencialidades a serviço de uma causa parece estar na raiz de uma certa propensão dos jovens de diferentes classes sociais ao trabalho voluntário. Além de sentir-se envolvido com problemas da comunidade e de conhecer novas pessoas, outros aspectos que dizem respeito à esfera da sociabilidade foram muito valorizados. As atividades de campanha foram uma oportunidade para sair com os colegas e de se divertir com o grupo. O clima de alegria, os casos narrados, as brincadeiras, tudo isso contribuiu para valorizar esses momentos em que os jovens estavam fora do ambiente do salão. Tal valorização transparece na fala de um dos treinandos, ao expressar a opinião de que deveriam ocorrer outras campanhas:

“Que fosse uma campanha pequena, que a gente mesmo inventasse. É, por exemplo, conscientizar o bairro aqui disso, daquilo e daquilo. De casa em casa, de porta em porta. Igual o médico estava querendo fazer nas escolas. Pegar as crianças pequenas, até a quarta série e falar sobre drogas, pegar os adolescentes e falar sobre o sexo. Fazia grupos de quatro em cada sala. Eu acho que devia desenvolver mais isso. Teve muita aula ali que podia tirar e colocar isso. Porque, quanto mais eles encaixassem nós, mais os meninos se apegavam. Os

¹¹ Foram realizadas ainda várias atividades como uma visita a um Posto de Saúde e palestras sobre vários temas como DSTs, higiene bucal, controle de zoonoses, etc.

que não estavam gostando, passavam a gostar. Aí já saía com aquela intenção, que tinha gostado. Mas teve o quê? Teve a campanha do córrego, a campanha da vacinação. (...) Mais foi palestras. Aí devia encaixar mais essas campanhas, de sair para a rua. Porque para você encaixar na comunidade você tem que ir para a rua, eles têm que te ver. Se tiver ali dentro daquela sala, ali, eles não vendo a metade dos problemas deles, se eles não te verem, eles não estão nem aí não. Eles acham que você não vai fazer nada. Se você quer resolver você tem que sair de casa em casa, você tem que sair para a rua.” (Maicon, treinando, Flamengo)

De uma maneira geral, os limites apontados pelos jovens são a baixa eficácia quanto às intervenções em problemas na comunidade. Como são atividades pontuais, elas por si não são capazes de gerar a organização dos moradores que efetivamente atue sobre os problemas focados. Em que pese os aspectos positivos citados, o fato de as campanhas serem uma contrapartida à participação no curso (uma obrigação) e uma iniciativa sob responsabilidade dos coordenadores impede que os jovens se constituam como atores nestas ações.

* * *

Ao contrário desta primeira turma, os depoimentos da segunda turma acompanhada fizeram referências negativas ao envolvimento dos alunos. O desinteresse pelas atividades estava muitas vezes ligado à falta de sentido para as ações propostas, que geralmente tinham o objetivo de preencher o tempo vazio, ocasionado pela ausência de algum instrutor. A falta de planejamento e de um sentido mínimo construído para as campanhas na comunidade fazia com que houvesse um baixo envolvimento dos jovens. Muitos, como não viam qualquer sentido nestas atividades além de uma obrigação a ser cumprida, sabotavam as ações através de estratégias de vagar pelo bairro ou de ir para a casa de algum colega:

“Ah, eu vou ser sincero, sabe? Porque, poucas pessoas... De vinte e duas pessoas ali, quatro ou cinco pessoas que se interessaram bastante em fazer as campanhas. Algumas pessoas saíam para fazer campanhas e iam para casa. Os meninos que moravam em outros bairros iam para a casa dos meninos de lá. Iam beber refrigerantes, paravam para comer... Não saíam com o objetivo de sair e ajudar a comunidade não. Saíam com o objetivo de sair tipo, sair livremente. Aí, de vinte e duas pessoas ali, quatro ou cinco pessoas é que saíam mesmo com o interesse de cumprir a sua obrigação. (...) Porque muitos meninos ali aprontavam muito dentro de sala. “Ah, professor, libera a gente mais cedo...” Nisso aí já dava para você ver. Quando aparecia a oportunidade de sair para a rua eles aproveitavam.” (Eduardo, treinando, Braúna)

“Nós fomos lá. A gente fez o negócio, mas eu acho que o pessoal não estava nem aí. Eu acho que eles não estavam ligando muito para isso não.” (Aldir, treinando, Braúna)

Essa turma tinha uma dificuldade maior para manter a coesão. Vários jovens eram oriundos de alguns bairros distantes, mantendo pouco contato entre eles

fora dos momentos de encontro no curso, o que não contribuía para o fortalecimento de laços de amizade e companheirismo entre eles. Além disso, os custos para o deslocamento até o local das campanhas cabiam aos próprios jovens, o que aumentava as ausências quando as atividades eram realizadas fora dos dias previstos para o curso. Ainda a postura do coordenador local, bastante distante da turma, contribuía para aumentar a dispersão entre os jovens. A organização das campanhas exige tempo e esforço para fazer contatos, cuidar das questões práticas, supervisionar e acompanhar os trabalhos. Isso já impõe alguns limites para o seu desenvolvimento, uma vez que os coordenadores estão quase sempre sobrecarregados com as atividades burocráticas e com as demandas cotidianas do curso. Algumas vezes as atividades eram improvisadas, com um claro objetivo de apenas cumprir mais um requisito do SCV.

Tudo isso colaborou para que a maior parte dos jovens não conseguisse vislumbrar, nas atividades propostas, nem mesmo uma obrigação. Uma das campanhas girou em torno da coleta de prendas para o Dia das Crianças que seria promovido pela Igreja Católica do bairro. Os jovens saíram em grupos para esse trabalho, sendo que a maioria passou a tarde vagando pelo bairro. Assim se expressou uma das jovens sobre essa atividade:

“Ah, não tinha precisão da gente sair para fazer isso não. Tinha tanta coisa lá na Igreja e a gente não ia fazer quase nada. Acho que não tinha precisão da gente fazer isso não. E todas as pessoas falavam que todo ano contribuíam com a igreja, que não precisava da gente ir lá não. (...) Foi um pouco fraco. Um pouco não, foi fraco. Porque ninguém estava interessado. Podia contar nos dedos as pessoas que estavam interessadas.” (Eliana, treinanda, Braúna)

Assim, as campanhas foram vistas pelos jovens dessa turma como uma tarefa, comprometendo a idéia de incentivar o espírito de solidariedade e envolvimento com os problemas sociais do bairro onde residem.

As campanhas na perspectiva dos gestores e formadores

O desenvolvimento dos serviços voluntários é visto positivamente pelos gestores, coordenadores e instrutores como uma oportunidade de desenvolver nos jovens os valores da cidadania e contribuir para a inserção deles na “comunidade”¹² ao

¹² O conceito de comunidade apresenta um uso vago e impreciso, muito utilizado, mas sem apresentar um rigor teórico. Suas principais características parecem ser a referência a “um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração” e que “desenvolvem um sentimento de comunidade”. A dimensão subjetiva – o compartilhamento de valores e sentimentos comuns – contribui para a imprecisão

modificar a imagem negativa que possuem diante dos outros moradores do local. O potencial das campanhas comunitárias desenvolvidas no programa estaria, segundo os depoimentos de coordenadores e instrutores, na mudança da imagem dos jovens, até então vistos como marginais, violentos e delinquentes. Ou seja, os jovens deixariam de ser vistos como uma ameaça e passariam a ser aceitos como membros daquelas comunidades.

“A outra coisa que eu acho importante é a parte do trabalho comunitário. Porque, como eu disse, às vezes a própria comunidade desconhece aquele garoto que sempre foi visto como ladrão, como marginal, ou seja, como aquele que a comunidade desconhece, se possível gostaria que ele nem fosse daquela comunidade. E como que eles percebem esses jovens depois que eles passam pelo programa.” (Cleide, Técnica da SEDESE-MG, Coordenadora Geral)

“Tem até o depoimento de pessoas de creches que diziam que morriam de medo desses meninos, e eles chegaram até a deixar alguma coisa lá, de pintar um muro para a escola, para a creche.” (Ana Beatriz, Coordenadora Geral, Entidade Executora II)

Embora os trabalhos comunitários favorecessem uma maior interação entre os jovens e destes com a comunidade, a forma como foram concebidos parecia confundir-se com a preocupação disseminada, na sociedade atual, em torno das formas de sociabilidade juvenis contemporâneas. Os subgrupos de jovens pobres constituíam um espaço de conflito com as instituições e os modos de vida “tradicionais” das comunidades. Esses agrupamentos juvenis geralmente são vistos com reservas pelo mundo adulto, principalmente quando se manifestam de maneira violenta.

Em diversos momentos os coordenadores mostraram-se preocupados com as “gangues”, os pichadores, as “malocas”, etc. Muitas vezes, a inclusão social dos jovens por meio do seu acolhimento na comunidade compreende abandonar o antigo estilo de vida. Uma coordenadora se dizia muito feliz porque conseguiu fazer com que um dos jovens parasse de descolorir os cabelos, uma marca de sua filiação a um grupo de jovens “mal vistos” na comunidade.

Os serviços comunitários: a gestão do desemprego juvenil

A “comunidade” há tempos tem sido uma referência constante nos programas sociais, que a elegem como instância privilegiada para a realização dos seus objetivos. Assim parece acontecer nas iniciativas de geração de renda e trabalho, que

do termo. É comum também a referência à comunidade como espaço de companheirismo e solidariedade, particularmente numa “visão socialista/rousseauiana”. (SHORE, 1996).

sempre fazem referências ao potencial da comunidade, ao mercado de trabalho local, ao uso dos recursos disponíveis, etc. Coerente com tal tendência, o programa pretendia promover a inserção dos jovens na comunidade, compreendendo-a como espaço de aprendizado e exercício da cidadania por meio da prática da solidariedade e da responsabilidade social.

A referência à comunidade tende a nos remeter a valores positivos: acolhimento, convivência, solidariedade, relações mútuas de companheirismo, etc. No entanto, poderíamos nos perguntar se essa imagem encontra correspondência quando transportada para a realidade dos grandes centros urbanos contemporâneos. O apelo à idéia de comunidade parece muito frágil em face das mudanças sociais que temos presenciado, marcadas pelo individualismo de massa e pela globalização. Podemos dizer que presenciamos hoje a emergência de uma heterogeneidade de comunidades – religiosas, esportivas, científicas, culturais, sexuais, etc. – com seus valores e práticas sociais. A identificação das favelas e bairros pobres como “comunidades” constitui um abuso de linguagem que reduz os moradores a sua condição social independentemente se são jovens, adultos, mulheres, homossexuais, desempregados, operários, etc.

A conotação positiva da “comunidade” tem fortes raízes em nossa sociedade. Ao se debruçar sobre a história de uma favela do Rio de Janeiro, PERALVA (2000) assinala que a “metáfora comunitária”, calcada em um discurso religioso e divulgada pela ação pastoral da Igreja Católica, em certo momento “deu forma ideológica à mobilização” dos seus moradores. Posteriormente o comunitário é reinventado para traduzir a relação conflituosa entre os moradores da cidade e da favela, ambos se vendo como inimigos. É essa mesma “reinvenção do comunitário”, pela “definição de um adversário comum” (a cidade) que cria as bases de convivência “pacífica” entre moradores e traficantes. A comunidade homogeneiza, “pacífica”, apaga as diferenças e indica o lugar de cada um.

Até que ponto o apelo à idéia de comunidade, ao contrário de promover a inclusão social dos jovens, não estaria promovendo um novo *apartheid* social? As ações quando se resumem ao entorno comunitário, quando não produzem formas organizativas mais duradouras e não induzem os jovens a tecer relações com os poderes públicos, com os espaços sociais para além do bairro, com outros agrupamentos juvenis, não estariam contribuindo para promover a sua discriminação?

A “metáfora comunitária” pode se constituir apenas de uma forma de ocultar os conflitos sem oferecer aos jovens canais de expressão de suas demandas e

seus projetos de vida. Pode estar dizendo aos jovens que fiquem onde estão, no meio dos seus, sem incomodar a ordem social, aprendendo os valores da cidadania dos pobres: ser honesto, trabalhador, “criativo” em buscar alternativas de convivência com a pobreza. Trata-se de “ser aceito”, “de abrandar o medo”, de “se tornar conhecido”, de ser incluído no mundo adulto e tradicional da comunidade – dos seus moradores, comerciantes, padres e pastores, etc. – sem encontrar espaços coletivos de vivência e expressão da condição juvenil.

Em geral os jovens almejam uma maior circulação pela cidade. Tornou-se uma imagem comum nos grandes centros urbanos os grupos de jovens e adolescentes pobres “invadindo” os espaços antes considerados privativos das classes média e alta: *shoppings*, praças, bairros comerciais, parques, estádios de futebol, etc. Muitas vezes isso toma a forma de conflitos. (DIÓGENES, 1999; GUIMARÃES, 1997). Mas também possibilita o contato com outros coletivos juvenis e com novas referências socioculturais. Muitos jovens viram as campanhas como positivas exatamente por possibilitar que transcendessem o universo do local, conhecendo novos lugares e pessoas. Durante o desenvolvimento do curso, muitos alunos propunham que os coordenadores organizassem passeios coletivos a outros lugares. Ao conceber a cidadania juvenil exercida nos limites da comunidade – muitas vezes hostil ao seu modo de ser – o programa não estaria se pautando por uma concepção limitada da inclusão social desses jovens?

O comunitário assumia no SCV uma dimensão pedagógica como *lócus* do aprendizado e exercício da cidadania, como um microcosmo onde a solidariedade e a responsabilidade social poderiam ser aprendidas pelo seu exercício. No entanto, ao centrar-se na comunidade, o programa não deixava de fazer a mediação com a experiência da cidade, com seus espaços, suas possibilidades?

Um outro registro desta “metáfora comunitária” pode ser visto também na tendência a transferir a gestão dos problemas sociais para o plano local e para a responsabilidade dos indivíduos, como assinalou CASTEL (1998) ao analisar as políticas sociais contemporâneas na França. No bojo da dissolução da sociedade salarial, quando os direitos sociais eram garantidos por meio de *políticas de integração*, as últimas décadas do século XX presenciaram o surgimento de *políticas de inserção*.¹³

¹³ Segundo CASTEL (1998: 538): “Entendo, por políticas de integração, as que são animadas pela busca de grandes equilíbrios, pela homogeneização da sociedade a partir do centro. São desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. (...) As políticas de inserção obedecem a uma lógica de

Tais políticas se caracterizam pela *gestão territorial dos problemas*, compreendida como a mobilização “dos recursos locais para tratar *in situ* um problema”. Segundo CASTEL (1998: 550): “Nisso reside sua originalidade, mas também sua ambigüidade. Rompe a relação de instrumentalização do local pelo central, mas corre o risco de degradar-se em empreendimento de manutenção local dos conflitos.” Essas políticas, por exemplo, transferem ao plano local a *gestão do não-emprego*, a administração de um estado que se torna permanente por meio do acompanhamento ocupacional. Essas políticas têm, assim, o papel de *acalmar os otários*, conforme conclui o autor.

Certamente tais políticas de inserção, elaboradas no âmbito do *welfare state* europeu, não encontram correspondência nas políticas sociais do Estado brasileiro. No entanto, podemos dizer que as experiências implementadas nestes países e suas matrizes conceituais tornam-se uma referência aplicada a algumas políticas sociais, adaptadas ao nosso contexto político e social de maneira precária e provisória. Neste sentido, poderíamos falar em uma certa sintonia entre o SCV e as políticas de inserção examinadas por CASTEL (1998) no que tange ao seu aspecto comunitário. Ao remeter os jovens à atuação circunscrita aos problemas da comunidade – que os jovens não elegeram como suas demandas – o SCV não estaria promovendo políticas de cunho meramente ocupacional? Não estaria se caracterizando como uma política de gestão do não-emprego e da pobreza juvenil?

* * *

Independentemente do grau de envolvimento e da eficácia das ações, pela forma como as atividades foram organizadas, sem considerar as demandas dos jovens e sem criar condições efetivas para que eles se auto-organizassem, transpareceu uma conotação de instrumentalização dos jovens pelo Estado que se expressa na tendência a optar por auxiliar o poder público a prestar serviços tradicionais, como a vacinação de animais, as campanhas contra a Dengue, as ações de preservação do meio-ambiente, etc. Serão essas as expectativas dos jovens e suas famílias? O que querem dizer as mães quando questionam os coordenadores, como foi relatado anteriormente: *Ah, mas o meu filho vai fazer um curso de eletricista ou para limpar praça?* Para além de se sentirem

discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas.”

aceitos pela comunidade, os jovens desejavam ter a oportunidade de uma integração profissional efetiva que lhes possibilitassem viver plenamente a condição juvenil.

5.7 Formação para a cidadania: a moralização dos jovens pobres

O SCV definiu como seus objetivos combinar a formação dos jovens para o trabalho e para a cidadania – “para a responsabilidade e a solidariedade social”. A formação para a cidadania era desenvolvida por meio de aulas a cargo de alguns profissionais específicos – advogados, pedagogos, psicólogos e educadores artísticos – que se encarregavam de temas vinculados a suas áreas de atuação e desenvolvidos ao longo de 100 horas-aula.¹⁴ A maior parte dos temas abordados nestas aulas estava indicada no Termo de Referência do programa e dizia respeito à legislação trabalhista, aos direitos civis e políticos, a hábitos e comportamentos “saudáveis”, à sexualidade e ao uso de entorpecentes.¹⁵ Os instrutores recorreram, então, a essa espécie de “currículo” previamente definido para escolher aqueles temas que mais se adequavam ao perfil da turma, segundo a forma como viam os jovens e seus “problemas”.

¹⁴ O Termo de Referência do SCV reservava um total de 200 horas-aula para os conteúdos de Direitos Humanos e Serviços Comunitários. De acordo com a orientação da entidade executora, esta carga horária foi dividida em 100 horas para atividades formativas e 100 horas desenvolvimento de campanhas na comunidade.

¹⁵ O Termo de Referência do SCV sugere uma vasta lista de conteúdos para o componente Direitos Humanos/Serviços Comunitários. Esses temas foram organizados da seguinte forma pela entidade executora:

a) Conteúdos do advogado ou especialidade compatível (40 horas): Organizações Comunitárias; Sociedade Civil; Estado e Regimes de Governo; Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; Discriminação, Preconceito e Racismo; Conflito como parte da democracia; Bem comum e consenso; Solidariedade e voluntariado; Participação e parcerias; Cidadão e cidadã: agentes da democracia; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Programa Nacional dos Direitos Humanos; Direitos Civis e Políticos; Direitos Sociais; Emprego, Segurança do Trabalho e Previdência; Igualdade de gênero e raça; Direitos das crianças e adolescentes; Direitos da terceira idade; Direitos dos portadores de deficiências; Direitos do consumidor; Impunidade e corrupção;

b) Conteúdos do psicólogo ou especialidade compatível (20 horas): Trabalhar projeto de vida e mundo; Trabalhar a auto-estima, situando o contexto humano, o se sentir como gente pertencendo a uma comunidade com limites e direitos; Sexualidade e afetividade; Paternidade e maternidade responsáveis; Violência doméstica e violência urbana; Drogas, fumo e álcool; DST/AIDS; Discriminação, preconceito e racismo; Trabalhando a espiritualidade consigo, com o outro e com o mundo;

c) Conteúdos do pedagogo ou especialidade compatível (24 horas): Juventude ontem e hoje; 18 anos – Quem somos nós e que mundo nos espera; Noções de custo, economia doméstica, planejamento (bolsa); Diversidade de crenças – tolerância e intolerância; Superação das desigualdades; Diversidade cultural; Avanços científicos e tecnológicos; Desafios da globalização; Elevação escolar; Ecologia e degradação ambiental;

d) Conteúdos de habilidades artísticas (16 horas): Diversidade cultural; Trabalho com artes, música, teatro, etc.

Uma “aula de cidadania”...

A cidadania foi compreendida, nestas aulas, como a passagem de um estado de falta, carência e desvio para o enquadramento moral dos jovens de acordo com comportamentos socialmente aceitáveis. Além dos instrutores, outros profissionais de várias áreas foram convidados a dar palestras (um padre, uma freira, um médico, um dentista e um policial) sobre temas que se julgava pertinentes aos jovens. Muitas vezes, essas palestras assumiam o tom de exortação à disciplina. Falava-se da necessidade de se dedicar ao trabalho e aos estudos, de evitar os “perigos da rua” e as “falsas amizades”. Como no caso seguinte:

“Após o lanche iniciou-se a palestra do Padre X, que desenvolve um trabalho junto aos jovens presidiários. O padre aborda várias questões que para ele são cruciais na vida dos jovens pobres: o valor dos estudos, a necessidade de fugir das ruas, a necessidade de evitar turmas ruins (ganguês, bandos, etc.), o valor do trabalho e da família, a fé em Deus, a necessidade de desenvolver valores como disciplina, organização e honestidade. O trabalho e a educação tomam destaque na sua fala: ‘Para ser homem de verdade, ter valor, o estudo é fundamental. É difícil? É chato? É, mas tem que fazer um esforço. Os jovens pobres têm muitas dificuldades para estudar, mas nós temos que arrumar uma forma de furar o bloqueio. Na sociedade não tem lugar para o homem preguiçoso. Para ter as coisas tem que suar. As coisas não caem do céu fácil. O trabalho transforma o homem, mostra as nossas habilidades. A Bíblia diz que quem não trabalha não pode comer. A Penitenciária está cheia de jovens que querem tudo fácil. O trabalho é visto como castigo, como punição. O consumo é que é bom. O trabalho começa pelas pequenas coisas. Aos poucos a pessoa vai subindo e vencendo na vida. No Brasil a lei proíbe o trabalho para o menor de 16 anos. Na Europa não tem problema porque os pais podem manter os filhos na escola, mas aqui no Brasil não dá. A pessoa precisa começar a trabalhar já com 14 anos.’”

(05 de setembro, quinta-feira, Flamengo)

A atuação dos instrutores estava quase sempre voltada para desenvolver nos jovens o senso de responsabilidade e prontidão para o trabalho e os estudos. Partia-se da idéia que a pobreza impedia que esses jovens tivessem consciência dos seus direitos, bem como dos seus deveres quanto à vida em sociedade. Essa era a tônica dos conteúdos desenvolvidos por um dos advogados.

Edmundo iniciou sua militância em grupos de jovens católicos e atuava na Igreja Católica do bairro, onde morava há cerca de treze anos. Teve algumas experiências na área educacional como professor contratado em duas escolas estaduais que atendiam ao Programa de Aceleração da Aprendizagem. No seu depoimento ressaltavam-se marcas negativas dos jovens atendidos pelo SCV:

“É um jovem que tem menos espaço social, que quase não sai de sua comunidade; é um jovem que está aí com sua família em condições até mais precárias; resistentes à escola e ao conhecimento; desinformados e desestimulados.” (Edmundo, Instrutor de Direitos Humanos, Flamengo)

Segundo ele, a sua atuação no curso pretendeu conscientizar os jovens dos seus direitos e deveres, desenvolvendo neles o senso de responsabilidade e honestidade – *ser o mais honesto possível, prestar o melhor trabalho possível* – o que ele entendia como sendo a definição de cidadania. Havia uma ênfase em possibilitar o acesso a informações sobre as leis, em esclarecer os jovens sobre os seus direitos e sobre os instrumentos legais para garanti-los.

O instrutor parece assumir para si uma missão pastoral,¹⁶ de quem pretendia cuidar e guiar dos jovens e que se traduzia numa prática de querer controlá-los constantemente. Em vários momentos interrompia as aulas para chamar a atenção de alguém quanto ao modo de se sentar, às conversas e brincadeiras, aos cochilos, etc. Em uma de suas aulas, esse instrutor curiosamente utiliza materiais de divulgação da Qualidade Total:¹⁷

“Para a aula de hoje o instrutor exibiu um vídeo intitulado “Motivando para a Qualidade”. Trata-se de uma palestra dada a funcionários de uma empresa paulista onde os princípios da Qualidade Total são apresentados aos trabalhadores. O locutor, usando exemplos e casos engraçados, vai explicando o conceito de Qualidade Total: ‘A missão de todos na empresa, do porteiro ao diretor, é a missão da empresa.’ ‘A nossa missão é a satisfação total do nosso cliente.’ ‘A qualidade está nos pequenos detalhes.’ ‘É preciso ter uma postura aberta para novas informações e para mudanças.’ ‘Nada de empurrar problemas. Você é o responsável pelo problema.’ Por fim o locutor ilustra as idéias da seguinte forma: ‘Há cinco anos as empresas ruins, médias e excelentes estavam no mercado. Hoje apenas as médias e excelentes sobreviveram. Daqui há um ano e meio nem as médias estarão no mercado, somente as excelentes. Isso não é um problema da empresa, mas do trabalhador também. É problema seu porque daqui a um ano e meio só estarão os empregados excelentes. Você é responsável pelo seu sucesso. Sabe qual a empresa responsável por você? Chama-se VOCÊ S/A.’ O vídeo mostra o nome da empresa: VOCÊ S/A.

Após esse vídeo o instrutor toma a palavra: ‘Qual a sua missão no SCV? Não podemos ficar nessa história de que vocês são jovens excluídos. Quem vai excluir vocês do contexto social são vocês mesmos. Você que fica emperrando, desenhando durante as aulas, pense nisso. Dá licença para quem está interessado. A Entidade oferece essa oportunidade para vocês, mas ela é apenas a facilitadora. Quem é responsável pelo sucesso de vocês são vocês mesmo.’”

(05 de setembro, quinta-feira, Flamengo)

Nessas aulas, emergiam vários registros – cidadania, juventude, pobreza, trabalho, escola, criminalidade, Qualidade Total, etc. O que se pode depreender dos sentidos articulados desses vários termos? O que se entende pela cidadania a que terão acesso os jovens pobres? De início parece algo pitoresco a referência a uma temática como a Qualidade Total, tão distante do universo destes jovens desempregados ou

¹⁶ Confira KOHAN (2003: 81-90) acerca do poder pastoral como técnica de constituição das subjetividades modernas, particularmente pela “invenção do professor-pastor”.

¹⁷ A Gestão da Qualidade Total foi disseminada no Brasil a partir dos anos 90 no bojo de um movimento de reestruturação de várias empresas. Trata-se de um modelo de gestão e organização da produção

exercendo atividades precárias. Não se trata, porém de um fato isolado. Em uma aula de artes, na outra turma, um outro instrutor fala da ferramenta 5S.¹⁸

“O instrutor inicia as atividades recordando o que foi tratado na aula anterior: ‘Vocês lembram o que é os 5S?’ Ninguém responde. O instrutor prossegue: ‘Não se lembram? Vocês estão meio devagar! Os 5S significam os cinco sentidos que toda pessoa deve ter para ser bem sucedido na vida. São: senso de utilização, senso de ordenação, senso de limpeza, senso de saúde e senso de auto-disciplina. Eles servem para colocar normas. Sem normas você não consegue nada, não consegue fazer o que planejou.’”

(13 de novembro, terça-feira, Braúna)

Os instrutores, ao fazer referências a esses modelos de gestão da produção e de organização do trabalho, procuravam contemplar alguns dos conteúdos previamente indicados pelo programa. No entanto, a apropriação que os instrutores fazem deles está longe de uma preocupação com a qualificação para o trabalho de acordo com novos paradigmas produtivos. Elas foram utilizadas para ancorar um discurso da necessidade de prontidão para o trabalho e de desenvolver hábitos e valores que dizem respeito não apenas a um modelo ideal de trabalhador, mas a um modelo ideal de juventude: útil, ordenada, limpa, saudável e auto-disciplinada.

As intervenções dos instrutores e palestrantes convidados se guiavam quase sempre por velhas matrizes do trabalho como instrumento de moralização dos pobres. O trabalho e a educação eram apresentados como antídotos para a vadiagem, o vício e a preguiça que, corrompem os jovens pobres. No entanto essas matrizes ainda presentes como uma valor moral, como instituintes da cidadania – é cidadão quem trabalho, quem é honesto – não faziam coro com o desemprego e o trabalho precário. Como prometer cidadania pelo trabalho quando não há trabalho para todos? Tal ênfase no desenvolvimento da auto-disciplina parece emergir como uma resposta a um quadro em que aumentam as incertezas quanto ao futuro, ao mesmo tempo em que a capacidade das instituições tradicionais na socialização das novas gerações está enfraquecido.

desenvolvido no Japão desde o pós-guerra que, utilizando-se de várias tecnologias de gestão do trabalho, pretende alcançar o máximo de qualidade, produtividade e competitividade dos produtos e serviços.

¹⁸ Técnica de gestão de recursos humanos originária do Japão que consiste na preparação dos trabalhadores para conciliar aspectos comportamentais, pessoais e subjetivos aos objetivos produtivos das empresas segundo cinco princípios: *Seiri* (senso de utilização); *Seiton* (senso de organização); *Seisou* (senso de zelo); *Seiketsu* (senso de higiene); *Shitsuke* (senso de disciplina).

Lapidando diamantes...

O enfoque dado às aulas de Direitos Humanos, Cidadania e Serviços Comunitários era fortemente marcada por esse fundo moral da ética do trabalho e da retribuição ao esforço e à disciplina empreendidos. Nas atividades e nos materiais selecionados para as aulas – textos e vídeos – predominavam conteúdos que giravam em torno dos problemas sociais que afligem a juventude atual. A abordagem dada quase sempre insistia na contraposição entre um modelo de juventude vivida no passado – politizada, trabalhadora, estudiosa – e uma juventude contemporânea em crise. Muitas vezes, com base na própria experiência, os instrutores exortavam os alunos a se dedicarem ao trabalho e aos estudos como forma de superação dos problemas atuais, numa concepção muitas vezes voluntarista.

O tom moralizador que dominava os temas dessas aulas estava fortemente associado à imagem dos jovens como “excluídos”. A principal marca deles para instrutores e coordenadores, era a sua falta de iniciativa e de interesse. Eles precisavam ser “despertados”, pois se encontrariam em estado de letargia:

“Eles não têm essa experiência de fazer nascer as coisas que é própria dos jovens. Parece que eles perderam essa esperança no futuro que eles sempre têm. Eu acho que talvez por essa questão mesma social, de exclusão, por que eles passam. (...) parece que não têm esperança no futuro e não conseguem mais assumir. Eles não compreendem isso. Quer dizer, o curso é uma oportunidade que eles têm. Mas, o curso em si, se eu fizer uma avaliação, ninguém pegou nada no curso. Foi só uma passagem batida.” (Eimar, coordenador local)

“Esse curso deu muita pancada em muitos meninos, em muitos alunos. Eles acordaram. Porque muitos estavam dormindo. (...) Eles acordaram mais para a vida. (...) estão pensando em voltar para as escolas mesmo, procurar um caminho bom...” (Ednéa, coordenadora local)

Essas imagens, de uma maneira geral, transpareciam também nos depoimentos de outros instrutores. Mônica é uma jovem estudante do último ano do curso de Geografia. É a sua primeira experiência junto a jovens. Suas atividades anteriores foram no âmbito de uma Igreja Pentecostal onde atuou como catequista e, posteriormente, como professora da Educação Infantil. Também trabalhou como voluntária em uma creche para crianças carentes durante um ano. Assim se referiu à importância dos temas e conteúdos tratados por ela no curso:

“Todos os conteúdos trazem uma cidadania muito grande para o aluno. Por quê? Porque ele está resgatando dentro do aluno o que ele pode fazer, qual é a importância dele na sociedade, qual a função dele na sociedade. E a partir desse conhecimento dele próprio, do conhecimento de si próprio, ele conseguir se inserir, se entendendo como parte dessa sociedade, não como alguém excluído, como alguém à parte. Porque já existe esse estereótipo de que a pessoa da

periferia, o pobre é sinônimo de degradação ambiental, pobre é sinônimo de ignorância, pobre é sinônimo de um montão de coisa ruim. E eu acho que esses tipos de conteúdos trazem para eles o resgate da cidadania dentro deles: 'Eu tenho espaço na sociedade. Eu sou alguém nessa sociedade.' Para depois que eles se sentirem parte integrantes desse processo que acontece na sociedade eles possam, a partir daí, se inserirem enquanto profissionais também. Porque não adianta terem só o curso profissionalizante. Porque hoje em dia, o que acontece? O QI e o QE que tanto se fala. Não adianta você ter um Quociente de Inteligência super aguçado se você não tem um Quociente Emocional que te ajuda a trabalhar isso. Não adianta você saber fazer um milhão de coisas se você não sabe se expressar, se você não sabe trabalhar em grupos, se você não sabe trabalhar a interdisciplinaridade entre as coisas, entre as funções, entre os diversos profissionais. Eu acho isso muito importante.” (Mônica, Instrutora de Pedagogia, Braúna/Flamengo)

O seu discurso parecia estruturado em torno de vários registros ligados a sua trajetória social – membro de uma Igreja Petencostal, voluntária em uma instituição voltada para crianças carentes e estudante do curso de Geografia – conduzindo a sua intervenção no curso. A referência às habilidades requeridas pelos “novos” paradigmas do mercado de trabalho parece dizer respeito a uma “integração na sociedade” muito distante da capacidade do programa em promovê-la. Cabia, então, ao menos trabalhar para que os jovens pudessem vivê-la no plano da representação: *Eu tenho espaço na sociedade. Eu sou alguém nessa sociedade.*

Os temas prediletos dessas aulas voltavam-se para a formação moral dos jovens, para além do discurso da articulação entre formação de capital humano e formação para a cidadania, segundo as novas tendências do mercado de trabalho preconizadas pelo PLANFOR – formar competências para os processos produtivos em constante renovação e para um mercado de trabalho flexível.

Embora a instrutora insinuasse rechaçar os estereótipos sobre *a pessoa da periferia*, ela mesma não superava uma visão dos jovens como carentes e excluídos, o que irá fundamentar também a sua representação acerca do programa:

*“Quando eu saí de casa no primeiro dia eu achei que iria encontrar uma turma totalmente diferente. Um pessoal muito mais agressivo, com menos disponibilidade do que eu encontrei. Eu cheguei em casa e pensei assim: ‘Nossa, eu estou apaixonada!’ Porque achei eles, pelo fato de serem jovens de periferia... Agora, lógico que entre eles mesmos você vê quem é uma pessoa mais sofrida, quem é uma pessoa menos sofrida. E os alunos que eu encontrei ali são pessoas com potencial, pessoas com habilidades, pessoas com capacidade de ir muito além de serem eletricitistas ou bombeiros hidráulicos. Pessoas que têm o potencial muito grande. Só precisam ser realmente trabalhados, precisam ser lapidados, como se fossem diamantes brutos, precisam ser lapidadas as arestas para se tornarem grandes profissionais, pessoas que podem realmente se destacar na sociedade. Agora, precisa ser trabalhado isso. Mas eu acho que é um começo, é uma pontinha de um iceberg assim. Eu acho que é uma **oportunidade que foi dada para os jovens** que foram selecionados de começarem. Porque às vezes eles vão fazer o curso mas não vão seguir a profissão. Mas o curso vai dar estímulo a eles para saírem dessa mesmice, a descruzar os braços e ir à luta, e pensar: “Não, eu posso, eu quero, eu consigo, eu preciso”. (...) Então eu achei muito importante o curso na formação desses jovens enquanto cidadãos, enquanto profissionais, enquanto pessoas mesmo.” (Mônica, Instrutora de Pedagogia, Braúna/Flamengo)*

O curso não era visto como um direito ao qual os jovens poderiam ter acesso pela atuação da entidade executora, mas como uma concessão. Como oportunidade, era apenas uma motivação, um “começo”, um “estímulo para sair da mesmice”. Os resultados futuros dependeriam da dedicação dos jovens em investir no futuro, em não desperdiçar “o grande potencial” que tinham pela frente.

A determinação em superar os limites impostos pela origem e pelas condições sociais adversas em que viviam era sempre lembrada através do testemunho da própria instrutora. A prática do testemunho estava presente também na intervenção de outros monitores, mas de modo particular no caso de Mônica. Ela falava da sua origem humilde e das dificuldades que teve para entrar e se manter na Faculdade. O seu exemplo parecia indicar aos jovens que “fazer parte da sociedade” era algo que dependia deles. Não aceitando as condições impostas pela desigualdade social – *descruzando os braços e indo à luta* – esses jovens poderiam superar os limites da pobreza.

Parecia haver, entre os instrutores e coordenadores locais, uma tendência a encarar a sua ação como uma cruzada civilizadora com o objetivo de revelar nesses jovens o potencial que cada um tinha e que se encontrava obscurecido pela carência. A imagem do *diamante bruto* sendo lapidado é reveladora nesse sentido. Tratava-se de separar toda parte sem valor, rude e sem brilho, tudo aquilo que obscurecia o valor contido na gema. Se tornar disciplinado e “conhecedor de si próprio” para colocar os desejos e emoções – *o Quociente Emocional* – a serviço da sociedade.

A vinculação entre moralização da juventude e a imagem de uma porta aberta era bastante forte nos vários depoimentos. A idéia predominante parece ser a de que aproveitar essa oportunidade dependeria de o jovem se conscientizar de que, para ser bem sucedido na vida, era necessário que assumisse novos valores. Não importava, necessariamente, o que os jovens faziam atualmente, mas qual seria sua determinação futura.

Uma cruzada moral contra a ociosidade juvenil

No depoimento dos instrutores, estava presente também a idéia da ocupação do tempo ocioso dos jovens como um dos objetivos do curso. Neste sentido, a

própria qualidade do curso em si parece ser de menor importância diante da vantagem que seria manter os jovens ocupados:

“Evidentemente que não atinge a todos da forma como a população desejaria. Então o curso é muito positivo na medida em que está oferecendo uma porta de abertura para os jovens. Nós observamos muitas críticas: ‘Ah, mas esses cursos são assim mesmo, não é um curso que vai formar pessoas.’ Eu insisti com os nossos jovens que ele é a porta de abertura à profissionalização. Ele é um curso de introdução, até mesmo porque o espaço de tempo é muito exíguo para aplicar um assunto tão complexo quanto a eletricidade. Ou seja, a partir desse momento desse curso que está sendo oferecido, o jovem se conscientizar que ali é sua porta de entrada para o mercado profissional, que ele vai ser feliz lá na frente. O curso é muito positivo sim. Falar de aspectos negativos, às vezes é muito difícil, porque o curso traz uma reinserção muito grande dos jovens. Eu fico imaginando onde estariam esses jovens durante esse tempo todo em que está sendo feito esse curso, nas tardes de terças, quartas e quintas, quatro horas por dia. (...) Pelo menos ele vai ter um ótica, uma visão por onde começar. Ele vai ter uma idéia de profissão, ele vai ter uma idéia de responsabilidade. No mínimo isso. (...) Pode ser que eu nem comece a trabalhar, mas no mínimo eu tenho uma visão de sociedade melhor.” (Edmundo, Instrutor de Direitos Humanos, Flamengo)

A questão da ociosidade como uma marca negativa dos jovens atendidos no programa foi também ressaltada por outro instrutor. Padre Osvaldo era o pároco local de uma das comunidades onde se realizou o curso. Além de ter promovido a parceria entre a sua Paróquia e a entidade executora, assumiu os conteúdos de Pedagogia. A sua visão acerca dos jovens estava construída a partir da leitura que tinha dos problemas vividos pelas famílias dos seus paroquianos.

Para o instrutor, uma das maiores dificuldades desses jovens residia no fato de que, além dos problemas sociais do local – falta de lazer, escolas de baixa qualidade, desemprego, etc. – os jovens atuais estavam sendo “educados na preguiça”. Segundo o instrutor, além de não ter como “extravasar suas emoções”, devido à falta de alternativas de ocupação do tempo, os jovens passavam a formar grupos: *Surge a questão das gangues, das malocas...* A esse quadro somava-se o fato de que os pais não estabeleciam limites aos filhos:

“O adolescente e o jovem hoje não são cobrados dentro de casa. Ele pode acordar na hora que quiser, comer na hora que quiser, se quiser estudar estuda, se não quiser não estuda. E os afazeres domésticos, que deveriam ser cobrados para quem não trabalha, não são cobrados”. (Padre Osvaldo, Instrutor de Pedagogia, Flamengo)

Isso formava o que o instrutor denominava de um *conjunto pedagógico* no qual se forjava uma cultura da preguiça e da ociosidade. As crianças e adolescentes, não sendo acostumados ao trabalho desde novos, adquiriam uma indisposição para o trabalho que não era apenas *psicológica*, mas também *física*. Padre Osvaldo estava sempre resgatando o seu passado de menino pobre no interior da Bahia, onde foi

educado no trabalho precoce no meio rural. Citava sempre casos de instituições de recuperação de drogados em que atuou: *Lá o jovem trabalha de cinco da manhã até a hora de dormir. É trabalhar e estudar apenas.* Para ele as condições sociais do lugar, aliadas à influência negativa dos colegas – as gangues – e à falta de limites no seio familiar levavam os jovens a não ter *incentivos para o futuro.*

Mesmo questões estruturais, como o desemprego juvenil, tornavam-se relativas quando confrontadas com essa cultura da ociosidade que marcava a formação dos jovens:

“Olha, o problema é o seguinte: o ser humano (...) tem uma mania de colocar a culpa em alguma instituição, em alguma pessoa. (...) Na família, se está tendo problema, alguém tem culpa ali. O menino não fala assim: ‘Não, eu vou ajudar.’ Então são os filhos que querem um pai que bota tudo dentro de casa, que realmente é o causador do problema. É como no mercado de trabalho. Tem o desemprego? Tem! Nós nem precisamos comentar que nós estamos num caos no mercado de trabalho. Agora, por outro lado, se tem também o trabalho alternativo. E isso não é uma coisa nova. Isso é uma coisa assim que essa geração de dezoito, dezenove anos, quando nasceu já tinha isso. (...) Por exemplo, uma vez na Argentina, eu fui numa cidadezinha. E nessa cidadezinha estava todo mundo reclamando, estava meio difícil, né? Aí tinha uma mocinha de uns treze anos que vendia, pela manhã, oitenta queijos que ela comprava lá, não sei onde e recebia aqui no final do mês. Tinha um rapazinho que vendia um tipo de um cuscuz, um prato típico que tem lá e fazia o mesmo serviço. Então a gente tem que se adaptar onde a gente está convivendo. (...) As pessoas sonham muito com empregos, né? Empregos bons, que tenham garantias, que tenham o décimo-terceiro, podem até colocar o patrão na justiça, receber mais. Agora, quando se fala no trabalho alternativo... Você vê, para arrumar alguém para lavar um carro aqui é a maior dificuldade. E a gente paga três reais por lavagem de carro. Para lavar um carro não gasta uma hora, não é?” (Padre Osvaldo, Instrutor de Pedagogia, Flamengo)

O instrutor parecia fazer coro com o senso comum, que vê na “inaptidão” dos jovens para o trabalho, na recusa do trabalho, um traço cultural da juventude contemporânea, a principal explicação para o desemprego juvenil. Essa atitude de questionamento do valor tradicional do trabalho, no qual ele próprio foi educado, estaria na raiz dos males que afligem os jovens atuais.

Esse depoimento parece expressar, assim, o conflito entre uma imagem do trabalho como fonte de dignidade e promessa de mobilidade social para os pobres que marcou as gerações dos seus pais e avós. Ele remete à ideologia do trabalho visto não como uma escolha, mas “como destino e dever do pobre”. (ZALUAR, 1994: 190). Mas para esses jovens, que viveram a experiência de crescer em uma sociedade marcada pela ampliação do acesso à educação e ao consumo em massa, apesar das condições de vida limitadas pela pobreza, um novo sentido do trabalho é elaborado: eles querem um trabalho digno, valorizado, diferente do trabalho dos pais. Em um contexto de

crescimento das incertezas quanto ao futuro profissional, essa questão tende a assumir a forma de um conflito entre o desejo e a necessidade.

Drogas, sexo e vídeo-tapes

A questão da sexualidade e das drogas era um tema freqüente em várias atividades do curso. Por diversas vezes contou-se com a presença de médicos e psicólogos que desenvolviam palestras sobre métodos preventivos, DST e AIDS. Um recurso bastante utilizado nesses casos foi a projeção de vídeos alugados em locadoras do próprio bairro. Geralmente eram filmes que retratavam situações vividas por jovens, cujos temas eram os problemas sociais vinculados à juventude: o uso de drogas ilícitas, o envolvimento com a criminalidade, as situações de violência juvenil, a gravidez precoce e o contágio pelo vírus da AIDS.

Em uma ocasião, como atividade organizada pela coordenadora local para suprir a ausência de um monitor, foi exibido o filme *Kids*.¹⁹ O filme apresenta a imagem de uma juventude movida pelos desejos sexuais e pelo prazer, uma juventude hedonista, envolvida com o uso de drogas lícitas e ilícitas e com situações de violência, presa ao imediato e sem esperanças no futuro. A vinculação entre sexualidade e AIDS, o tema central do filme, pela forma como é conduzida a trama, deixa a mensagem de que os jovens urbanos pobres americanos, por culpa de sua tendência às práticas sexuais sem controle, têm como futuro a morte. Os jovens são apresentados como fora de qualquer relação com a sociedade mais ampla, desvinculados das relações sociais, econômicas e políticas da sociedade americana. Restam os jovens por eles mesmos e a morte que resulta de suas escolhas, da compulsão sexual, da libido descontrolada, da tendência à violência, etc. Pretendendo ser uma leitura nua e crua dos problemas juvenis a partir da perspectivas dos próprios jovens, o filme apresenta uma abordagem conservadora. Segundo GIROUX (1996: 129):

“Ao representar a vida jovem como se ela existisse fora das forças da história, da cultura dominante ou da poderosa ação interpelativa das instituições dominantes, o filme tem ressonâncias com uma ideologia conservadora que culpa a instabilidade psicológica dos/as jovens urbanos/as brancos/as e negros/as pela decadência social, pela pobreza e pelas

¹⁹ *Kids*. Shining Excalibur. Produtor: C. Woods; Diretor: Larry Clark. (1995). Trata-se de uma produção Hollywoodiana, do diretor Larry Clark. O filme, do tipo documentário-verdade, relata 24 horas na vida de alguns jovens urbanos americanos. Produzido a partir de um roteiro escrito por uma jovem de 19 anos, o filme pretende mostrar com “realismo” a cultura da juventude contemporânea urbana americana. Uma análise crítica do filme pode ser encontrada em GIROUX (1996).

inúmeras desordens que afetam suas vidas cotidianas. A narrativa de Clark sobre os/as jovens joga com os medos dominantes sobre a perda da autoridade moral, reforçando imagens de demonização e licenciosidade sexual, através das quais os adultos podem culpar os/as jovens pelos problemas sociais existentes e, ao mesmo tempo, se excitarem.”

Para o esse autor, o filme insere-se num contexto maior que domina a sociedade americana contemporânea de culpabilização da juventude pelos problemas sociais que a afligem, o que ele chama de uma “política de demonização da juventude”. Há uma conotação pedagógica clara, sendo perfeitamente compreensível a sua utilização no curso: trata-se de mostrar aos jovens o que poderá acontecer caso não se controlem. Tal leitura conservadora dos problemas sociais que afligem as grandes metrópoles volta a violência que denuncia contra os próprios jovens. De jovens violentos, passa-se a jovens violentados. Essa “política de demonização conservadora da juventude” é o terreno propício a fomentar o autoritarismo e a violência institucionalizada contra os jovens contidos em propostas como a instalação de câmeras de vídeo nas escolas e *shoppings*, o aumento das penas para jovens infratores, o rebaixamento da idade no caso de responsabilidade criminal, os esquadrões da morte, etc.

Após a exibição desse filme, os jovens foram divididos em grupos de discussão. Uma parte dos jovens tendeu a reproduzir uma visão conservadora da sexualidade juvenil e do uso de drogas entre os jovens. Essa questão foi objeto de polêmica, como no relato abaixo:

“Após o intervalo, retomamos a apresentação dos grupos sobre o tema ‘drogas e sexualidade.’ Cada grupo apresenta suas conclusões que foram anotadas em cartazes. Alguns jovens ficam cochichando enquanto os grupos se apresentam. Isso é motivo para desavenças entre a coordenadora e dois alunos. Eles demonstram não concordarem com a opinião dos colegas e da coordenadora sobre a questão do uso das drogas. Por fim, depois de um tempo, o assunto pega fogo:

- ‘Se a pessoa trabalha, se mantém, não rouba, então não tem nada a ver. Maconha é uma droga leve, que só faz a cabeça.’
- ‘Eu conheço um cara que sustenta a família e fuma há muito tempo.’
- ‘Mas tem gente que perde o emprego por causa das drogas, começa a roubar e entra na criminalidade.’
- ‘Melhor a maconha que o cigarro. Até os índios usam!’
- ‘Mas a maconha faz mal para a saúde, deixa a gente dependente.’
- ‘O cigarro a gente fuma, joga fora e faz mal para a saúde. Que graça tem? A maconha só deixa a gente zoadado.’
- ‘A maconha é até remédio. Maconha dá é fome, isso sim. Nunca vi ninguém que morreu por usar maconha.’

Nesse momento parece que os alunos se soltaram. Estão muito distante do discurso moralista que ouvem desde o início do curso. A coordenadora faz cara de reprovação e alguns colegas, principalmente os evangélicos, polemizam com os depoimentos.”

(26 de setembro, quinta-feira, Flamengo)

Assim, alguns jovens reagiam a um discurso que tendia a banalizá-los. Reagiam ao discurso conservador que os retratava como vítimas da sociedade “amoral e consumista” e de seus desejos incontrolados. Questionavam uma interpretação que não os reconhecia como sujeitos, produtores de sentido e de ações, mas os queria tutelados, vigiados e controlados. Na verdade, mais que controlados, tal pedagogia parecia voltada a torná-los auto-controlados. A passagem da juventude à vida adulta deveria ser o aprendizado do auto-controle, do sexo seguro e do uso social das drogas lícitas, sobretudo para a juventude urbana pobre e negra. Nas suas interpelações os jovens pareciam dizer que não estavam dispostos a abandonar o prazer em nome da mera estabilidade social, a menos que estivessem convencidos das vantagens disso. O discurso dos jovens parece fazer referências ao uso das drogas como uma escolha, uma afirmação da sua “auto-realização como ser autônomo”. (PERALVA, 2000: 123).

A forma de tratamento desta temática no curso guiava-se por uma postura de dividir os jovens entre aqueles que poderiam ser conscientizados e educados para evitar o uso de entorpecentes e os “casos perdidos”, aos quais cabe apenas a punição e a discriminação. Desta forma não se estabeleciam canais de diálogo e trocas de informações entre os jovens sobre a “minimização do uso das drogas e dos problemas advindos dessa prática”. (CARLINI-MARLATT, 2003).²⁰

Violentos ou violentados?

Outro tema que emergia diversas vezes no curso referia-se à “violência juvenil”. Quando se tratava da relação entre violência e juventude, geralmente as intervenções se dirigem ao caráter potencialmente violento dos jovens pobres.

“Hoje foram exibidos dois curtas-metragem cuja temática girava em torno da vida das crianças nas favelas, da formação de gangues e do envolvimento em situações de violência. Logo após o primeiro vídeo o coordenador propôs que os alunos discutissem, em duplas, a seguinte questão: ‘Alguma vez você esteve envolvido em algum acontecimento sem ter consciência? Como foi?’ Os alunos falaram da participação em grupos informais para sair no

²⁰ De acordo com CARLINI-MARLATT (2003), há em geral três posturas em debate sobre políticas e ações que abordam o uso das drogas por jovens. A primeira centra-se na repressão, procurando sua erradicação pura e simples. A segunda acredita na educação dos jovens para evitar o uso das drogas: “No entanto, se nessa postura há espaço para conscientizar os jovens a nunca usarem drogas, o mesmo não se aplica àqueles que já tiveram algum consumo de substâncias psicoativas.” Para esses não há alternativas a não ser a punição e a discriminação. Por último, uma posição a que a autora adere, defende a “redução de danos”. Essa linha entende que o uso das drogas é um fato histórico e cultural, muitas vezes um momento passageiro na juventude e que devem ser desenvolvidas ações para “melhorar situações arriscadas e diminuir danos”.

final de semana, dançar, beber, jogar bola: 'A gente sai para curtir um pagode e mexer com mulher.' De acordo com a fala dos jovens o objetivo inicial do grupo não é se envolver em brigas e vandalismos. No entanto, algumas vezes ocorrem situações de violência: 'Às vezes você está com um grupo e aparece alguém implicando com um membro do grupo. Aí você não pode deixar de lado. Aí rola briga.' Outro completa: 'Se tá dentro do grupo é prá estar mesmo. Não pode fugir.'"

(08 de agosto, sexta-feira, Braúna)

Pelo relato, os jovens não pareciam predispostos a se envolverem em situações de violência. Geralmente saíam para atividades de lazer e algumas vezes acabavam se envolvendo em brigas. Nesse caso era forte o apelo ao pertencimento ao grupo como referência de identificação e proteção. Um empurrão, pisar o pé de alguém, mexer com a namorada de alguém ou simplesmente um olhar poderiam ser motivos para brigas. DIÓGENES (1999) ressalta que os conflitos muitas vezes assumem um caráter de “violência gratuita”, onde o motivo principal parece ser a necessidade de ter visibilidade, de ser reconhecido e de experimentar a solidariedade grupal.

Conforme relatamos anteriormente, em uma das turmas ocorreu o envolvimento de um dos jovens em uma briga semelhante aos conflitos entre galeras:

“Na abertura das atividades de hoje a coordenadora discutiu um fato ocorrido no início da semana. Era por volta de 19:30 e uma ‘gangue’ de meninos do bairro espancou um aluno da escola, morador de um bairro próximo. O rapaz ficou muito machucado, tendo recebido chutes e pedradas. No dia seguinte a ‘gangue’ do rapaz foi para a porta da escola para revidar a agressão. Pelo que foi narrado tudo começou devido a provocações que surgiram entre os envolvidos a caminho do colégio. Um dos jovens do SCV participou da agressão. Segundo a coordenadora todos os integrantes da ‘gangue’ têm os cabelos descoloridos, não estudam e nem trabalham, como o X. O clima durante toda a semana foi de tensão na escola, com a presença da Polícia Militar e de vários pais para evitar novos confrontos.”

(09 de outubro, quinta-feira, Flamengo)

Havia uma tendência entre os instrutores e coordenadores a ver os jovens (particularmente os homens) como violentos e inclinados a comportamentos desviantes devido aos problemas que lhes eram imputados – pobreza, “desestruturação familiar”, envolvimento com drogas, etc. No entanto, apesar das referências a algumas situações de violência, as conversas informais que mantive com os jovens não remetiam a nenhum envolvimento direto com a criminalidade. Na maior parte dos casos os jovens falavam de brigas nas escolas. Eram mais comuns os relatos de situações em que os jovens foram vítimas da violência policial, quando foram parados e revistados por policiais apenas por serem pobres e negros. Geralmente eram agredidos e humilhados.

“A aula sobre Direitos Humanos desenvolve-se numa grande monotonia. O instrutor lê os artigos da Constituição Federal e comenta para os jovens. O clima da aula só melhora um pouco quando surge o assunto da violência policial. Um dos alunos, negro, reclama que sempre é parado para revistas.”

– ‘Os policiais agridem, dão chutes nos tornozelos, tapas na cabeça e orelhas. Eles não querem saber das justificativas. Mandam ficar calados e responder apenas ao perguntado.’

– ‘Outro dia eu estava comendo um marmitex num jogo no Mineirão. Dois caras estavam correndo da polícia e sentaram do meu lado. Eu não tinha nada com o caso, mas o policial me puxou pela camisa, jogou meu marmitex no chão e me passou uma revista. Ele não quis nem saber.’

Outro também relatou o seu caso:

– ‘Uma padaria foi assaltada lá perto de casa. Eu fui conversar com o dono e o policial já foi me encostando na parede. O dono da padaria falou para o policial que eu não tinha nada a ver com o caso, mas ele não quis nem saber. Me deu um chute na bunda que ficou uma marca roxa. Me deu ódio do cara. Eu chorei.’ (risos)

– ‘Vocês estão rindo, mas na hora dá medo. E se você chora eles batem ainda mais.’”

(30 de outubro, quarta-feira, Braúna)

“Como atividade de campanha hoje há uma atividade com o Cabo X, um policial militar convidado a fazer um relato do trabalho da Polícia Militar no município. O assunto gira em torno das ações da PM. Assim que podem os alunos começam a narrar casos de abusos e violências que a PM impõe aos moradores. Um deles teve as pernas chutadas e levou estocadas nas costas durante uma revista. Os alunos são revistados sem o menor motivo, basta estar em ‘atitude suspeita’. Outros são ameaçados só porque estão olhando para os policiais enquanto a viatura passa. Um jovem relata que a vizinha não conseguiu acionar a polícia em uma situação de roubo em casa, ocasião em que o marido foi ferido na boca por um tiro. Quando ela recorreu a outro vizinho policial apareceram seis viaturas rapidamente. O Policial tenta, a todo momento, justificar a ação dos colegas.”

(23 de outubro, quinta-feira, Flamengo)

A ação policial é a experiência mais concreta da violência para os jovens, pois é cometida rotineiramente e gratuitamente, como demonstram outras pesquisas. (PERALVA, 2000). Apenas “conscientizar” os jovens dos dispositivos legais quando estes experimentam cotidianamente o fracasso das instituições públicas na sua proteção e na intermediação dos conflitos torna-se um discurso vazio.

Além das ações violentas da polícia, há a constatação de que ela é inoperante e corporativa. A experiência vivida na relação com as instituições jurídicas e de segurança pública são mais pedagógicas que as aulas sobre a Constituição Federal: elas ensinam aos jovens que a lei existe para os poucos, que para a polícia não há diferença entre jovem, pobre, trabalhador e bandido. No programa, no entanto, não foram possibilitadas as condições para que os jovens expressassem as vivências e representações sobre esses fatos. Em nenhum momento se discutiu as causas das violências contra os jovens, como os jovens reagem, quais os seus sentimentos em relação a esses fatos e quais as possíveis alternativas para se defenderem. Quem fala é o professor, advogado, da classe média, que possivelmente não passou por tais experiências. Quem fala é o policial. Os jovens instigam, querem falar, mas na outra ponta os canais estão interditados.

A atenção voltava-se para as situações em que os jovens eram os agressores, sendo pouco discutidas aquelas em que a juventude era vítima da violência institucionalizada. A tônica estava centrada naquilo que eles poderiam vir a ser. Essa preocupação parecia ancorada numa visão dos jovens como violentos em geral e não numa abordagem das situações de violência em que eles se envolviam, nas quais são muitas vezes agentes e vítimas. Como no filme *Kids*, onde não há adultos, a responsabilidade do mundo adulto e suas instituições pela produção da violência juvenil não foi problematizada. A associação entre violência e juventude pobre, muito comum na população e amplamente difundida na mídia,²¹ parecia permear as representações dos instrutores e coordenadores acerca dos treinandos. Certamente tais representações assumem contornos diferenciados de acordo com a realidade local, mas estão presentes desde a forma como o programa foi concebido até a sua execução.

5.8 Os meninos mudados

No depoimento da Coordenadora Geral do SCV em Minas Gerais, os aspectos mais relevantes do programa não se referiam à qualificação profissional. A sua análise parte da constatação, para ela positiva, de que cada entidade dava ao SCV um enfoque distinto, dependendo da sua experiência. Assim, algumas priorizavam a qualificação profissional, enquanto outras se voltavam para os trabalhos comunitários, a escolaridade ou o tema dos Direitos Humanos. O que unificaria essas abordagens, em termos de impactos positivos para os jovens, referia-se à auto-imagem positiva que passavam a desenvolver a partir do envolvimento com os trabalhos comunitários e a discussão sobre os seus direitos. Esses aspectos foram ressaltados em sua fala:

“Agora, a parte da qualificação é importante. Principalmente na atual conjuntura, qualquer qualificação é importante. Mas eu fico pensando assim: ela é importante? É! Mas se não tivesse o SCV eles poderiam estar sendo qualificados nos cursos do FAT como outros jovens que não pertencem ao SCV. (...) Não desmerecendo a qualificação e o estágio que é uma porta que se abre... (...) Mas eu ainda acho que as duas vertentes direitos humanos e serviço comunitário ainda são mais importantes.” (Cleide, Técnica da SEDESE-MG)

Como se voltava para jovens “excluídos” – “a escória da escória”, segundo essa gestora – o principal resultado do programa estava no âmbito da promoção da sua *auto-estima*. A qualificação profissional passaria a ocupar um lugar secundário em

²¹ Confira: MIRANDA, Ricardo. Horizonte perdido, *Revista Isto É*, n. 1773. Nesse artigo, o aumento da criminalidade em Belo Horizonte é associado à “onda jovem”: “são jovens da periferia, de 16 a 25 anos,

relação a este objetivo. Se a intenção era despertar o jovem para o trabalho, a qualificação em si assume um lugar subordinado, importando mais os efeitos do curso em termos de mudanças de atitudes, comportamentos e valores.

O principal impacto do curso, para os coordenadores, referia-se às mudanças na postura dos alunos, principalmente com relação à melhoria da auto-estima. Um dos seus principais resultados era visto a partir da passagem para uma nova postura diante da vida: comportamentos, atitudes, modo de se vestir.

“Eu acredito que esses jovens saem mudados. Pelo menos é isso o que a gente percebe. Quem frequenta no início e vê essa juventude sem expectativas, meio perdidos, se você chegar lá depois de quatro ou cinco meses você já vê uma diferença até dessas pessoas. A auto-estima recuperada, muitos voltaram à escola, viram a importância de um estudo, até para a empregabilidade. E pelo menos alguns se sentem até confiantes de que com isso, uma iniciação profissional eles conseguiriam emprego. Então, tem um impacto positivo também na comunidade, que isso mexe com a comunidade. É um programa que envolve a comunidade em vários sentidos.” (Eurico, coordenador geral, Entidade Executora)

“Mas o que eu acho mais importante de tudo o que eu vi no SCV não é a questão se ele arrumou emprego ou se não arrumou emprego. Mas são mudanças de comportamento que você vê notando no aluno no dia-a-dia. É a elevação da auto-estima. Isso para mim é o que ficou melhor do SCV. (...) O que ficou mesmo para mim foi isso. A mudança mesmo de valores. A questão mesmo da auto-estima. É uma outra pessoa que você vê no final do curso. Ele vai ficando mais bonito durante o curso. Você não vê esse aluno que no final do curso ele apareceu lá naquela melhor roupa que ele tinha? Olha, ele fica mais bonito no final do curso. E isso é porque ele viu que ele é capaz de fazer alguma coisa, que ele tem condições, que falta mesmo é uma oportunidade.” (Ana Beatriz, Coordenadora Geral, Entidade Executora II)

“Eu acho que primeiro: a questão da auto-estima desses jovens. Porque são jovens que quando entram para o programa mal sabem que são cidadãos. Eles se sentem a escória da escória. Na verdade a clientela do SCV é essa mesma. É aquela clientela que nunca na vida teve uma oportunidade. São aqueles que as pessoas mal reconhecem. Às vezes a própria comunidade nem reconhece ali um cidadão. Então a questão da auto-estima é uma questão muito trabalhada. E a gente percebe como esses meninos entram para o programa e como eles saem. Como isso é transparente.” (Cleide, Técnica da SEDESE-MG)

A ênfase à noção de auto-estima sobrepõe-se ao objetivo central do curso, aquilo que atraiu os jovens: *Mas o que eu acho mais importante de tudo o que eu vi no SCV não é a questão se ele arrumou emprego ou se não arrumou emprego. Antes não eram cidadãos, por ignorância – não sabem que são cidadãos – ou por sentimento de exclusão – sem expectativas, meio perdidos. O recurso à estética – Ele vai ficando mais bonito durante o curso – encerra essa idéia de uma nova atitude ou comportamento diante da vida que traduz a noção de cidadania aqui presente. Ser cidadão não já é necessariamente ter acesso aos bens sociais, civis, políticos e culturais de uma determinada sociedade, mas sentir-se integrado – fazendo parte. O jovem lapidado*

deixou de ser alguém sujo, repulsivo e ameaçador, pois chegou de roupa nova para a festa de formatura.

Há algum tempo temos convivido com as referências ao “conceito” de auto-estima como objetivo de vários programas sociais. No entanto, o contato que mantive com os jovens não me permite deduzir que estes tivessem sua auto-estima minada. Em geral eram alegres, gostavam de sair para se divertir, valorizavam os encontros com os amigos no bairro, cuidavam da aparência. O discurso da auto-estima parecia justificar os resultados pífios do programa, mais que uma descrição real do público atendido.

A entidade executora e seus formadores viviam o dilema entre promover a inserção dos jovens e lidar com um mercado de trabalho escasso e resistente aos jovens, entre elevar a sua escolaridade e a ausência de oportunidades educacionais nos sistemas de ensino. Eles encontram na noção da “auto-estima” um subterfúgio, um discurso auto-justificador e talvez um atenuante da frustração causada pela distância entre o que gostariam de fazer “pelos jovens” e o que efetivamente conseguem.

ENTRE CONTINUIDADES E RUPTURAS: DUAS INICIATIVAS COM EGRESSO DO SERVIÇO CIVIL VOLUNTÁRIO

A atuação da entidade executora no SCV desdobrou-se em duas experiências. A primeira constituiu-se em uma ação da instituição para dar continuidade ao atendimento dos jovens. Outra nasceu da mobilização dos egressos de uma comunidade que fundaram uma ONG voltada para a promoção social dos jovens do local e seus familiares.

Embora não fossem objetos de investigação da pesquisa, considero importante descrever essas iniciativas, tendo em vista que se apresentam como “efeitos inesperados” do programa. Elas podem constituir em mera reprodução do modelo anterior, mas podem também significar a irrupção de algo novo, dependendo dos caminhos que trilharem.

O Movimento de Egressos do SCV

O Movimento de Egressos do SCV foi criado oficialmente em agosto de 2002, embora sua articulação tenha se iniciado em outubro de 2001, nas reuniões de coordenadores locais que sugeriram a sua criação como uma forma de resposta às demandas dos jovens pela continuidade do programa.

O Movimento tinha como objetivos as mesmas “metas do SCV, ampliando e aprofundando o seu significado” e se propunha a articular grupos locais de egressos do SCV, compreendendo a “comunidade” como o “espaço fundante e privilegiado de formação e participação dos jovens”. As atividades de formação propostas referiam-se aos seguintes temas: Direito e Cidadania,²² Arte e Cultura, Voluntariado, Qualificação Profissional, Elevação da Escolaridade (leitura e interpretação de textos) e Informática.

A coordenação do Movimento ficaria a cargo de um grupo formado pelos Articuladores (dois representantes de cada turma), Assessores e Capacitadores. A

²² Foram sugeridos os seguintes temas para as atividades de formação em Direito e Cidadania: “Orientações gerais de prevenção contra o uso de drogas: questões psicológicas, sociais, econômicas, a família e a escola; Sexualidade: valorização e integração da dimensão sexual no sentido humano de ser e viver; Gravidez não planejada: prevenção e responsabilidade; As doenças sexualmente transmissíveis; A AIDS: prevenção e tratamento; O Estatuto da Criança e do Adolescente; Direitos Humanos no Brasil; O jovem e os meios de comunicação em massa; A participação política para a conquista dos direitos e construção da cidadania; Os jovens das periferias dos centros urbanos: desafios e perspectivas; O desemprego e a busca de soluções coletivas e solidárias de sua superação.”

entidade executora assumia o papel de “entidade jurídica e mantenedora do Movimento”, com o papel de representá-lo legalmente e dar sustentação às suas ações por meio da oferta de infra-estrutura e da administração dos seus recursos.

Durante o ano de 2002 o Movimento atendeu a 120 jovens, tendo formado uma Banda composta por alguns deles. Esse número caiu para apenas 20 jovens atendidos no primeiro semestre de 2003, basicamente aqueles reunidos em torno da Banda do Movimento. No segundo semestre, novas turmas foram abertas, sendo inscritos cerca de 200 jovens, entre os quais alguns oriundos das turmas acompanhadas nesta pesquisa. Os jovens, além das atividades de formação oferecidas, recebiam vale-transporte, lanche e uma bolsa no valor de R\$ 50,00. As atividades ocorreram de setembro a dezembro de 2003 em dois encontros semanais de quatro horas cada um.

Alguns jovens pesquisados participaram do Movimento de Egressos em 2003. Em geral tinham uma avaliação positiva dessa experiência, principalmente quando contraposta ao SCV:

“Os dois cursos foram bom, mas lá está sendo um pouquinho melhor. O curso de computação faz a diferença. Todo mundo está querendo é um curso de computação. Eu achei bombeiro hidráulico bom, mas computação é melhor. O jeito lá da aula também. Na hora da aula todo mundo tem que conversar sobre coisas do curso. Lá é ruim que dá uns meninos ‘cabulosos’ de outros bairros. Maior ‘doido da cabeça’. O papo deles é sobre assunto de cadeia, tem colega deles presos... Tem alguns que estão ali só por causa da bolsa.” (Adilson, egresso, Flamengo)

“O curso hoje é melhor. É menos bagunça. De lá foi uma coisa mais organizada. Lá tudo é tipo mais organizado. Aqui era mais corrido. O lugar também não é muito bom. O lugar ali era meio estranho. Não tinha ferramentas, um lugar para trabalhar...” (Esequiel, egresso, Flamengo)

Embora valorizando a experiência, um dos jovens assinala o pouco tempo do projeto como um fator negativo:

“Duas vezes por semana é pouco tempo para poder pegar tudo que eles estão ensinando em apenas quatro meses. De computação é uma apostila dessa grossura. (mostra com o dedo) Com essa a gente rala. As outras até que não tem, mas, tipo assim, eles esclarecem, lá, todas as dúvidas. Ensina tudo que estava precisando e para o que estou querendo, acho pouco tempo. Vai acabar, lá, pelo o final de dezembro. (...) Estou querendo aprender mais acentuação, a não trocar as letras, tipo S e Z, esses tipo assim, e pontuação, entendeu? Desde de quando eu saí do meu colégio, nunca mais eu peguei no caderno. (...) Porque aí já aumenta a possibilidade de eu passar no vestibular, né?(...) Informática até que está bom, mas poderia ser um curso mais, tipo assim... Porque é apenas um curso básico, não é um... Vamos dizer assim, é só aquele fundamental só que eles ensinam: Word, PowerPoint, Excel... Eles ensinam o básico lá. Podia ser mais, né?” (Luís Alberto, egresso, Flamengo)

De uma maneira geral, os jovens contrapunham as melhores condições quanto à infra-estrutura e a organização dos cursos oferecidos pelo Movimento de Egressos aos problemas do SCV já apontados. Um grande diferencial para os jovens

referia-se às aulas de Informática, uma demanda que cresce cada vez mais entre os jovens pobres devido à dificuldade de acesso aos conhecimentos em informática e aos computadores, o que tem se convencionado chamar *exclusão digital*. Isso foi particularmente ressaltado pelas mulheres:

“Tem bolsa! De 50,00. E tem muita coisa boa, o curso é ótimo. Tem informática... As oficinas são ótimas. O advogado, sabe? Direito. Tem oficinas sobre sexualidade também. Tem psicólogo. É muito bom! É parecido (com o SCV), só que é melhor um pouco, porque ali era bombeiro hidráulico e eletricista, coisa mais masculina. Aí no caso lá é informática. Só que eu estou aprendendo melhor. Porque bombeiro, não é machismo, mas assim, para mulher eu acho mais fácil. Estou aproveitando mais. Porque no ano passado eu aproveitei, mas agora, eu estou com mais vontade de aproveitar. (...) Talvez porque é no centro também. Por que é legal pegar ônibus, você se sente importante. Eu acho que é importante quando você pega... Você vai conhece o centro melhor. Porque eu não conhecia o centro muito bem, não. O ensino é o mesmo. Eu posso dizer que os professores também são muito bons. Eu acho que, aqui foi muito a amizade. Porque tinha muita gente que eu conhecia, fiz bastante amigo. Lá eu tenho, mas é pouco. Mas, acho que é interesse meu que está fazendo a diferença mesmo. Porque lá o meu interesse está maior. Tem informática. Eu achei que para mim eletricista não ia dar certo. Porque não é a minha área. Eu não gosto.” (Deiziene, egressa, Flamengo)

“É bom demais. Muito bom. Tem tudo, tudo que a gente precisa. Igual, tem o curso de computação que é o básico, mas só que a gente está aprendendo muito, sabe! Tem curso de Comunicação e Expressão, como que comunica, você chega numa empresa e sabe comunicar, sabe falar, entendeu? Tem cursos, tem oficinas com psicóloga, para saber como que a gente é, sabe? Lá é muito bom. Lá é bem melhor (do que foi aqui)! Porque aqui não tinha nada a ver comigo, esse negócio de bombeiro hidráulico e eletricista, não tem nada a ver comigo. Então, lá tem coisas que tem a ver comigo, muita coisa. Eu estou achando melhor o de lá. (...) A comunicação e expressão é bom porque, igual eu fui lá no centro fazer uma entrevista, eu cheguei, eu não soube me apresentar. Ele perguntou para mim: ‘E você, o que você deseja?’ Eu não falei foi nada! Fiquei calada! E, eles ensinam como a gente chegar e tal. E computação, porque todo lugar que você vai pede. Então, é o essencial, hoje em dia no emprego, é a computação. E tem um negócio lá, que eles deixaram lá, para gente enviar currículos para outras empresas. Eles deixam jornal de emprego também. Lá é bom demais. (...) O lanche é bom... Tudo é bom. Dá vale transporte, tudo direitinho. O lugar é limpinho, tudo conservado. (...) É um dia para mim cansativo, mas mesmo assim vale a pena. Acho que vale a pena, sim. Eu adoro! Bom demais! A gente conversa, fala as coisas que a gente pensa, é muito bom.” (Cirlene, egressa, Flamengo)

Poder falar, se comunicar, fazer amizade e ultrapassar o ambiente doméstico são aspectos muito valorizados pelas jovens, como já haviam manifestado anteriormente sobre o SCV. O fato de freqüentar o centro da cidade foi apontado por uma delas como algo que dá prazer e desenvolve a auto-confiança. Por outro lado, em alguns depoimentos parece haver uma tendência a diferenciar-se em relação a alguns jovens (“cabulosos”), em contraposição ao SCV, onde *foi muito a amizade*.

Os depoimentos colhidos não permitem que se façam afirmações conclusivas sobre o Movimento de Egressos. No entanto, podemos apontar algumas questões, mesmo que a título de hipóteses a serem exploradas. Os jovens valorizavam a experiência por sua melhor qualidade e organização em relação ao SCV – os professores, as atividades de formação, as condições do local, o material didático e a

maior disciplina. Como pontos negativos emerge o pouco tempo, o que não permite uma formação mais aprofundada.

Na sua origem o Movimento se definia como “uma organização de jovens de 17 a 19 anos de idade, com atividades de formação humana, política, cultural, recreativa e profissional, visando a plena participação desses jovens na conquista de uma cidadania solidária”. No entanto, parece ter havido uma inflexão em seus desdobramentos posteriores, quando passou a ser definida como uma iniciativa da entidade executora, em parceria com outras instituições, “com o objetivo de oferecer formação profissional e cidadã para jovens”.

Assim, a concepção do Movimento como uma iniciativa dos egressos, articulados a partir dos grupos locais e com uma coordenação na qual os jovens tinham participação privilegiada, não se impôs.²³ Segundo alguns relatos, os matriculados nestas novas turmas não estavam vinculados a grupos locais, como foi pensado originalmente. Exceto a representação de turma nas reuniões gerais, não havia outra forma de participação dos jovens na sua coordenação.

*A ONG dos Egressos*²⁴

Os jovens egressos das turmas do SCV na entidade executora, moradores de um dos bairros mais pobres da Região Metropolitana de Belo Horizonte, tiveram a iniciativa de fundar uma ONG com o objetivo de continuar o atendimento aos jovens pobres do local e suas famílias por meio de alguns projetos de qualificação profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Desde o ano de 1999, quando foram formadas as primeiras turmas do SCV no bairro, os egressos continuavam a se reunir para desenvolver trabalhos comunitários. Com o crescimento do grupo, sentiram a necessidade de um espaço apropriado e em 2002 conquistaram da Prefeitura local a cessão de uma antiga escola, na época um prédio depredado e abandonado. Os jovens receberam material da Prefeitura e se empenharam por conta própria na reforma da construção. Nesse processo foram obrigados a formar uma entidade jurídica e, com o apoio dos coordenadores e formadores do SCV, criaram a ONG dos Egressos.

²³ Durante um curto período o Movimento contou com uma coordenação composta por quatro jovens eleitos pelos egressos.

²⁴ Nome fictício.

A ONG, envolvendo em torno de 150 jovens, era conduzida por uma Diretoria composta por egressos do SCV e eleita pelo voto direto. No ano de 2003 atendeu a quase 900 pessoas nos cursos de panificação, eletricitista-bombeiro hidráulico e ocupações na construção civil em parceria com a SEDESE-MG, por meio do Plano Territorial de Qualificação - MG.²⁵

Para o coordenador, a grande diferença em relação ao Movimento dos Egressos é que a ONG é uma ação dos próprios jovens, não se tratando apenas de uma continuidade, mas de uma entidade criada e conduzida autonomamente por eles. Ele falava com orgulho da iniciativa, pois ela possibilitou aos jovens envolvidos um grande reconhecimento por parte dos moradores e uma postura afirmativa dos jovens diante da sociedade que os estereotipava como delinquentes:

“Então esse incentivo todo, ele veio como um suporte para que nós pudéssemos ter força e reagir às ameaças que a sociedade jogava contra a gente: ‘Jovem daqui é bandido!’ E não é! É isso que a gente veio mostrar para a comunidade, para a sociedade como um todo que não é, que nós somos jovens que querem ter uma oportunidade de demonstrar que nós temos essa participação na construção de um Brasil igual, um Brasil fraterno, sem discriminação racial, sem discriminação social.” (Lucas, egresso e coordenador da ONG dos Egressos)

Os seus aspectos positivos não estavam ligados apenas aos resultados em termos de promoção social dos jovens e seus familiares, mas também ao engajamento da juventude local nas iniciativas conduzidas pela ONG. Isso se expressa mais claramente no momento vivido naquele momento em torno da eleição da nova diretoria:

“Mesmo que não seja uma eleição grande, a qual, se há anúncios na televisão, mas começa por aí. (...) Então, é uma iniciativa juvenil, é uma iniciativa de interesse político, interesse que acaba sendo político. Uma eleição. A votação desses jovens é um momento democrático, um momento político-democrático, uma organização democrática. (...) Então nós esperamos que possa crescer, que possa atingir, realmente, o intuito desses jovens para que eles possam se interessar pelo crescimento econômico, social, crescimento democrático e político do nosso país, e até mesmo, nas decisões que possam ver realmente, que possa estudar, realmente, a política. Olha, para que não erramos em colocar pessoas lá em cima que vão governar, e acabando tendo decepções. Pessoas que prometem e acabam não cumprindo. E, também, temos um interesse social, que é interesse dessa continuação de qualificação profissional, essa continuação de darmos continuidade aos trabalhos sociais na forma de arrecadação, de distribuição de cesta básica, a qual, tivemos este ano também com 140 pessoas recebendo cesta básica no período de 4 meses.” (Lucas, egresso e coordenador da ONG dos Egressos)

A iniciativa, criada e conduzida pelos jovens possibilitava uma aprendizagem que se constituía a partir da prática democrática. Embora no momento

²⁵ Em substituição ao antigo PLANFOR, o Governo Federal instituiu, a partir de 2003, o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, através da Resolução 3333 do Conselho Deliberativo do FAT – CODEFAT. O PNQ desenvolve suas ações de qualificação por meio de duas frentes: os Planos Territoriais de Qualificação – PLANTEQs e os Projetos Especiais de Qualificação – PROESQs.

das eleições fosse mais visível o aspecto político, o depoimento vincula os problemas do bairro, a ação da ONG e questões políticas de ordem mais geral, como as eleições para cargos públicos.

O fato de ser uma organização conduzida por jovens traz a possibilidade de que se constitua em um rico espaço de práticas democráticas e formulação de demandas dos jovens. No entanto, não há garantias de rupturas com uma concepção assistencial e voltada para o controle social presente em várias políticas sociais de juventude. Ainda em fase de consolidação, a ONG poderá vir a ser uma mera continuidade do SCV ou poderá construir uma trajetória inovadora como um espaço de formulação de demandas e de ampliação das condições de vivência plena da juventude para os sujeitos envolvidos.

As experiências com egressos relatadas nesse ponto são ainda muito recentes. Ao descrevê-las, pretendi apenas mostrar os possíveis desdobramentos do programa, para além de considerá-lo como uma experiência delimitada no tempo. Seus efeitos inacabados e imprevisíveis, ilustrados pelas iniciativas aqui apresentadas, acenam para um movimento de continuidades e descontinuidades, conformações e rupturas abertas ao futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Haverá um governo, disse o primeiro cego, Não creio, mas no caso de o haver, será um governo de cegos a quererem governar cegos, isto é, o nada a pretender organizar o nada, Então não há futuro, disse o velho da venda preta, Não sei se haverá futuro, do que agora se trata é de saber como poderemos viver neste presente, Sem futuro, o presente não serve para nada, é como se não existisse, Pode ser que a humanidade venha a conseguir viver sem olhos, mas então deixará de ser humanidade, o resultado está à vista...”

(José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira*)

Os estudos demográficos têm detectado um crescimento do número de jovens na população brasileira, trazendo uma maior visibilidade para os seus problemas e demandas. Esses jovens experimentaram a melhoria no padrão de vida da população em geral ao mesmo tempo em que foram atingidos por *novas desigualdades* sociais. (MARTINS, 1997). Eles cresceram em meio à experiência das contradições do recente processo modernização da nossa sociedade, tornando-se um desafio para as pesquisas compreender os vínculos entre pobreza e juventude no Brasil.

Angelina PERALVA (2000), pesquisando a emergência da violência entre os jovens moradores de uma favela do Rio de Janeiro e dos subúrbios de São Paulo, relacionou o aumento da criminalidade com o impacto das mudanças sociais recentes na sociedade brasileira. Segundo ela, as novas gerações experimentaram a redemocratização política do país, acompanhada da sua inserção em novos padrões de consumo. Viram também ampliadas as possibilidades de acesso a direitos e serviços sociais: educação, água, luz, telefonia, etc. São mais escolarizados e muitos puderam chegar ao ensino superior. Mesmo considerando a grande importância das desigualdades sociais e de renda, que se expandiram com o modelo de desenvolvimento adotado pelo país nas últimas décadas do século passado, as novas gerações cresceram em meio a um *sentimento de igualdade*.

Ao analisar a história da integração das favelas cariocas à cidade, a autora constatou que os seus jovens moradores alimentavam sonhos e projetos de consumo e ascensão social. O trabalho assumia um outro significado para eles. Diferentemente de seus pais, que viam no trabalho um projeto coletivo de superação das condições materiais adversas, vivendo dignamente a pobreza, as novas gerações se referiam ao trabalho como um caminho para a satisfação pessoal: realizar os sonhos de juventude, proporcionar acesso a bens de consumo, financiar o lazer, etc. Inseridos no *individualismo de massas*, eles pensavam “em termos de felicidade individual”. Conforme a autora, os jovens favelados do Rio de Janeiro viviam de forma conflituosa essas experiências entre o *sentimento de igualdade*, alimentado pelo acesso a um padrão de vida melhor, e as interdições econômicas, sociais e culturais aos seus projetos de integração. Emergem daí “novos termos do conflito social” calcados na origem social (favelados), na raça e cor (negros) e nas diferenças de classe (pobres).

No cenário da urbanização e da modernização da sociedade brasileira, emergem *novas desigualdades* que têm sua origem na estagnação da mobilidade social e que afetam de modo particular aos jovens pobres. O desemprego de uma população mais escolarizada e profissionalizada põe por terra o discurso da educação como “passaporte para o futuro”. Os acenos de um novo padrão de consumo correspondem a um acesso diferenciado ao mercado. Na era das novas tecnologias surge a exclusão digital. Apesar da expansão de uma nova consciência em torno dos direitos das mulheres, negros e crianças, estes segmentos continuam sendo alvo de preconceitos, violências e negligências do Estado. A “exclusão” não se dá de forma estática e definitiva. São *processos de exclusão*, em que as pessoas podem estar em certos momentos e em diferentes graus incluídas e/ou excluídas. (MARTINS, 1997). Ao mesmo tempo, ainda presenciamos no Brasil velhas desigualdades: analfabetismo, trabalho-escravo, trabalho infantil e pobreza absoluta.

Podemos dizer que essas questões, embora assumam feições diferentes de acordo com cada contexto, encontram eco nas experiências dos jovens moradores dos grandes centros urbanos brasileiros. Elas estiveram presentes nos depoimentos dos jovens quando falam dos desejos de consumo, da discriminação da polícia, dos conflitos com os professores, os sonhos e decepções da escolarização, as motivações quanto ao trabalho, etc. As suas vidas são marcadas pela experiência da integração precária, quando as aspirações

de mobilidade social são inatingíveis para a maior parte. Nestas contradições manifestam o desejo de se integrarem na sociedade e de ter acesso a uma série de direitos sociais e a novos padrões de consumo. Seja de forma coletiva ou individual, pacífica ou violenta, eles expressam suas demandas e elaboram estratégias de superar as dificuldades, resistindo à exclusão e se constituindo em atores centrais dos novos conflitos sociais.

Desemprego e criminalidade: o jovem como objeto da ação das políticas sociais

Quais são as respostas das políticas públicas a esse quadro? O Estado brasileiro tem assumido as demandas da juventude como problemas políticos? Segundo os estudos sobre as políticas de juventude no Brasil, há um conjunto de programas sociais voltados para a população em geral nos quais os jovens são atendidos como beneficiários majoritários no campo da educação básica, do ensino profissional e da saúde. Por outro lado, há também ações específicas no campo da cultura, esporte, lazer, segurança, trabalho e saúde que são dirigidas especialmente aos adolescentes e jovens “em situação de risco social”. (CASTRO e ABRAMOWAY, 2002; CNPD, 1998; SPOSITO e CARRANO, 2003).

Essas políticas contribuíram para dar uma maior visibilidade aos problemas juvenis. No entanto, o foco centrou-se na juventude transformada *no problema*. De certa maneira, podemos dizer que suas demandas foram incorporadas na agenda pública, passando de “estado de coisas” a “problemas políticos”. (RUA, 1998). No entanto, isso aconteceu de uma forma tal que os jovens viraram “o problema” para a sociedade e para o Estado, particularmente os jovens urbanos, pobres e negros, moradores das favelas e dos bairros periféricos, representados como uma ameaça à reprodução social e à governabilidade democrática: os homens pelo seu potencial envolvimento com a criminalidade, as mulheres pelo sua tendência à maternidade “indesejada”.

No quadro das iniciativas públicas levadas a cabo durante os anos 90 e os primeiros anos deste milênio, parece ter havido uma fusão entre o medo provocado pelas manifestações de violência entre os jovens – o envolvimento com o narcotráfico; a intolerância social, racial e étnica; as brigas de galeras e grupos juvenis; os arrastões nas grandes metrópoles; etc. – e o desemprego juvenil. Tal fusão, empreendida pelo senso

comum para a totalidade da população brasileira, transplantou-se para os jovens pobres e desempregados, tidos como os principais protagonistas da violência nas grandes cidades.

O contexto sócio-econômico em que se dá uma maior preocupação do Estado brasileiro em desenvolver políticas específicas para a juventude é caracterizado pelas incertezas quanto ao futuro, em virtude não apenas de uma menor mobilidade social ascendente, mas também de um movimento de mobilidade descendente. As novas gerações que estão estudando e chegando ao mercado de trabalho não têm garantias quanto a uma futura retribuição pelo esforço empreendido, lançando dúvidas sobre a legitimidade das instituições tradicionais de transição à vida adulta.

Como resposta a essa realidade, o Governo Federal, no período 1992-2003 passou a desenvolver um conjunto de políticas de inclusão social dos jovens pobres. Tais iniciativas são acionadas pelo Estado no bojo da sua crise na capacidade em dar respostas eficazes ao crescimento da pobreza e do desemprego juvenil. São políticas descentralizadas, desenvolvidas por Estados e municípios com verbas federais e implementadas em parcerias com a sociedade civil – ONGs, fundações empresariais e entidades filantrópicas. Em geral compensatórias, de curta duração, focalizadas em famílias em situação de pobreza, elas acabam reproduzindo uma inserção precária dos jovens no mercado de trabalho.

Algumas iniciativas no âmbito das políticas de trabalho foram disseminadas no período: a capacitação profissional, os programas de primeiro emprego e as políticas de transferência de rendas. Entre pesquisadores, gestores públicos e entidades são colocadas dúvidas sobre a pertinência destas soluções. A primeira pretende promover a empregabilidade dos jovens, mas transferindo aos indivíduos a responsabilidade pela sua inserção e permanência no mercado de trabalho, aspecto que há muito tempo tem sido objeto de críticas. Os programas de primeiro emprego atendem aos jovens apenas parcialmente, pois deixam de lado aqueles atingidos pelo desemprego recorrente que atinge as faixas de idade acima de 19 anos. Essas políticas, quando não acompanhadas do incremento da demanda por mão-de-obra estarão apenas adiando o problema.

Por último, não é consensual o financiamento da inatividade dos jovens, por meio das ações de transferência de renda (bolsa-escola e bolsa-trabalho), que estimulam a continuidade dos estudos e assim atenuam as pressões sobre o mercado de trabalho.

(SPOSITO, 2003c). Desenvolvidas num quadro de políticas sociais com as *regularidades* características da tradição brasileira apontadas por RUA (1998) – fragmentação, competição interburocrática, descontinuidade, predominância da oferta, clivagens entre formulação/decisão e implementação – a transferência de rendas torna-se uma ação emergencial e assistencialista. Pior ainda, repete a velha forma de manter ocupados os jovens pobres, potenciais riscos para a sociedade. Parece ser este o caminho delineado pelo novo Governo Federal ao estruturar as suas propostas para a área social com base nas políticas de transferência de rendas e de inserção no primeiro emprego.

O Programa SCV como política de gestão da pobreza e do desemprego juvenil

À luz do cenário descrito anteriormente, podemos compreender o emergir do SCV. A sua investigação serve de pretexto para uma análise crítica da forma como foi concebida e conduzida a ação do Estado no âmbito das políticas públicas de inclusão social dos jovens pobres no Brasil no período recente. O SCV foi uma resposta adequada às suas demandas sociais? Que tipo de inclusão foi capaz de oferecer? Qual concepção de juventude conduziu o programa?

A principal marca do SCV foi a sua ênfase na noção da juventude como fase de *transição*. Definindo-se como um *rito de passagem à vida adulta*, ele caracterizou-se por uma abordagem conservadora que acabava por negar aos jovens o direito de usufruir a sua juventude. Há uma diferença nítida com as modernas políticas para a infância, que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e buscam proporcionar a elas a vivência plena dessa fase da vida. Ao contrário, as políticas sociais para jovens parecem mobilizadas pela antecipação da vida adulta, buscando desviá-los da delinquência promovendo-os a “adultos responsáveis” e “cidadãos produtivos”. Essa abordagem tem sua origem no medo diante do potencial efeito “desagregador”, para a democracia, das ações da juventude pobre, muitas vezes expressão violenta das desigualdades que experimentam em suas vidas. Tal abordagem reproduz visões estereotipadas dos vínculos entre jovens, pobreza e criminalidade e se traduz, já em sua concepção, por ser uma política da negação do direito à juventude.

Essa política da negação também se manifesta na exclusão de um grande número de jovens que poderiam participar do programa e foram impedidos de se matricularem pelos critérios de seleção adotados. Havia uma grande procura dos jovens pelos cursos oferecidos, contudo sem se enquadrarem no perfil estabelecido. Ao contrário de promover uma maior equidade na distribuição dos gastos públicos dando prioridade a segmentos mais desfavorecidos da população, a *focalização* funcionou como um mecanismo de restrição do acesso ao SCV de uma ampla parcela de jovens dos bairros onde se desenvolveram as experiências. Ela reproduz assim um “duplo recorte” – etário e socioeconômico – que caracteriza uma atuação seletiva das políticas públicas, excluindo aqueles jovens acima dos 18 anos de idade (a faixa compreendida no ECA) e os oriundos de famílias empobrecidas que não se enquadram entre os de “risco social”. (SPOSITO, 2003c).

O SCV foi desenvolvido segundo o modelo descentralizado do PLANFOR, por meio de parcerias entre o Governo Federal, as Secretarias Estaduais e várias Entidades Executoras. Essa estrutura, no entanto, não foi capaz de promover uma maior eficácia no combate à pobreza, caracterizando-se por uma série de problemas, particularmente no tocante ao repasse das verbas. As Entidades Executoras participavam na tarefa de implementar o programa, a partir de um modelo pré-definido, sem que houvesse uma indução à participação na sua formulação e adequação à realidade local. A noção de parceria seguiu uma lógica descentralizadora não-democrática, uma vez que incentivou a participação no financiamento e execução dos cursos, mas não abriu espaço para que as instituições, os formadores e os jovens pudessem desenvolvê-los com autonomia.

Um dos objetivos perseguidos pelo SCV referia-se à inserção dos jovens nas “comunidades” onde se realizavam os cursos. Esse objetivo foi bastante comprometido pelas dificuldades apontadas: problemas de organização e funcionamento das turmas, ações pontuais, ausência de continuidade, etc. No entanto, para além desses aspectos, seria necessário investigar a relação entre comunidade de moradia (os vizinhos, as instituições do bairro, etc.) e comunidades de interesses (grupos, tribos, associações juvenis, etc.). O fato de residir em um mesmo local não implica os mesmos interesses e valores dos outros moradores e isto é mais acentuado nas grandes metrópoles.

Havia uma perspectiva de superar uma suposta visão negativa que os adultos do local tinham acerca dos jovens tidos como “problemas”. Tal imagem, no entanto, não era real, representando antes uma abordagem estereotipada da juventude a partir do olhar do adulto integrado. Estabelecendo limites e clivagens nas relações entre as gerações e entre segmentos sócio-econômicos das camadas populares, ela situava os jovens pobres em posição de subordinação. Os trabalhos comunitários podem incorrer exatamente na afirmação destes estereótipos, uma vez que, como contrapartida de programas sociais, induzem a uma visão assistencial (“eu faço porque estou ganhando alguma coisa”) ou de prevenção a futuros desvios (ocupação do tempo ocioso).

As políticas sociais, ao se guiarem pela “metáfora comunitária”, não estariam deixando de estabelecer nexos entre o local e o global? Não estariam relegando os jovens a se conformarem com a pobreza e os curtos horizontes que lhes são oferecidos nas suas “comunidades”? A ampliação do tempo livre dos jovens contemporâneos acena para novas possibilidades de formação, de participação em agrupamentos juvenis, de usufruto dos equipamentos e espaços da cidade que se constituem em demandas da juventude. Ao não dialogar com essas questões, algumas iniciativas podem se transformar em políticas de segregação. Ao se centrarem nas “comunidades”, podem estar imprimindo uma outra face de uma política da negação: a interdição ao direito de usufruir a riqueza econômica, cultural e social das cidades, espaço onde o local e o global podem se complementar.

Estas considerações não impedem o reconhecimento do âmbito local (não restrito ao comunitário) como importante espaço de formulação e desenvolvimento de políticas sociais inovadoras. Nada impede que as condições adequadas para o desenvolvimento de iniciativas pelo poder municipal sejam criadas a partir do Governo Federal, que poderá constituir-se em um indutor de políticas de juventude participativas e democráticas. No entanto, as ações que transferem aos beneficiários – na figura das “comunidades” – a tarefa de administrar as suas demandas e superar com “criatividade” os seus problemas, sem prever estruturas de apoio e acompanhamento para a continuidade das iniciativas, tornam-se uma forma de isentar o Estado de suas responsabilidades.

Como política de capacitação profissional, orientada pela idéia de formação de capital humano adequada ao “novo” padrão de produtividade, o SCV revelou-se uma promessa não realizada. Uma grande distância se interpôs entre as expectativas dos jovens e

o efetivamente praticado nos cursos. Vários depoimentos expressavam a insatisfação com os seus desdobramentos. Transpareceu a idéia de “um curso jogado na comunidade”, que tendeu a tornar-se de fato um programa ocupacional, cujo sentido maior era preencher o tempo vazio dos jovens com alguma atividade que os afastasse das ruas e da criminalidade. Uma política de controle do tempo livre e da “ociosidade” juvenil.

Inserido no PLANFOR, o SCV foi considerado como uma ação específica, voltada a adolescentes e jovens pobres. (MTE, 2001a). O cerne da concepção do PLANFOR estava na promoção da “empregabilidade” dos trabalhadores para o mercado de trabalho flexível e volátil, compreendida como a soma de “competência profissional, disposição para aprender continuamente e capacidade de empreender”. (MTE, 2001). Para isso pretendia imprimir um “novo conceito de Formação Profissional”, calcado na formação de competências sintonizadas com as novas demandas do mercado de trabalho. No entanto, tal proposta parece muito distante do efetivamente praticado quando olhada a partir das experiências acompanhadas. Apesar de todas as formulações conceituais, estudos e pesquisas de mercado, velhas matrizes sobre a relação entre trabalho, pobreza e juventude transitaram da concepção inicial do programa à ação dos gestores e formadores, passando pela mediação da Secretaria Estadual e da entidade executora.

Em pesquisas desenvolvidas na década de 80 sobre programas de complementação escolar e iniciação profissional para crianças e adolescentes pobres, ZALUAR (1994) constatou uma tendência a conceber os projetos a partir de uma visão da carência material do público-alvo, para os quais deveria ser oferecida qualquer formação profissional. Tal concepção ancorava-se numa imagem social de que “para pobre qualquer coisa serve”, constituindo o que denominou uma *cidadania limitada*. A autora concluiu que os vários programas, da sua concepção à execução, tinham como marca a promoção de uma *cidadania incompleta* para os seus beneficiários. Reduzindo os direitos apenas aos aspectos sociais, os programas ofereciam o acesso a uma formação escolar e profissional banalizadas, calcadas na idéia do trabalho “como destino ou dever do pobre”.

Nas experiências acompanhadas se repetiu a mesma tendência a justificar o desenvolvimento do programa em condições precárias a partir de uma visão dos jovens como carentes e excluídos. Longe de se constituir como um direito deles, o SCV era visto como uma concessão do Estado, obtido graças ao esforço da entidade executora e da ação

das lideranças comunitárias. Concebidos a partir de uma visão da juventude como etapa de transição à vida adulta – seres incompletos, ainda não plenamente desenvolvidos – e como “excluídos”, tratava-se de uma ação *para* os jovens, sem canais que promovessem a sua participação e organização autônoma. Era uma *cidadania tutelada*, tendo em vista que, por trás de um discurso da promoção da inclusão social dos jovens, reproduzia-se “a velha fórmula da tutela e controle dos segmentos juvenis para evitar aquilo que se considera como efeito deletério de suas práticas: a revolta e a insubmissão diante de uma sociedade desigual e excludente”. (SPOSITO, 2003c: 35).

Ancorado no discurso de articulação entre formação para a cidadania e do capital humano, o SCV revelou-se um mecanismo de gestão da pobreza juvenil. Voltada para os jovens pobres, majoritariamente do sexo masculino, a pedagogia em ação nos cursos se guiava pelo que uma das instrutoras definiu como “lapidar os jovens”. Essa pedagogia deveria ensiná-los a controlar o corpo e seus impulsos, a adquirir hábitos saudáveis, a conscientizar-se da necessidade de preservar o meio-ambiente, a tornar-se responsável, a ter uma postura ativa para o trabalho, etc. A mudança de postura – *os jovens tornados mais bonitos* – não vinha acompanhada de mecanismos que garantissem uma inserção futura em melhores condições no trabalho e na escola, nem de iniciativas que promovessem canais de organização e expressão de suas demandas.

Essa “pedagogia da precariedade”, do “comunitário” e da cidadania tutelada/limitada não é, de forma alguma, um subproduto do sistema. Ela se insere mesmo na lógica de um modelo produtivo que institui um mercado com poucos empregos estáveis e aloca uma vasta força de trabalho em situação precária, subcontratada, não-qualificada, para tarefas pouco humanas. O Estado, quando refém desta lógica, atua promovendo ações pontuais de “inclusão social” que são financiadas com as sobras de um fundo público “restrito”. Estas verbas são altamente disputadas pelas instituições e repartidas a contagotas. São políticas para administrar a nova pobreza juvenil, uma vez que as condições para a sua superação – crescimento econômico com geração de empregos e distribuição de rendas – não estão dadas. Elas resultam na promoção de uma integração precária e funcional ao padrão de desenvolvimento das economias capitalistas atuais.

“Sem futuro, o presente não serve para nada, é como se não existisse.” Mas sem desafiar o presente, o futuro torna-se mera repetição. A análise crítica das políticas de

juventude no Brasil pode contribuir para a formulação de iniciativas governamentais que efetivamente promovam a inclusão social dos jovens, incorporando-os como sujeitos e não como meros objetos de ações preventivas e/ou compensatórias. Portador da esperança de velhos e jovens que há anos se mobilizam pela redemocratização da sociedade brasileira, o novo Governo Federal não poderá se dar o direito de reproduzir velhas políticas de caráter assistencial calcadas no medo que a juventude pobre e desempregada suscita nos setores sociais com maior poder econômico e político. O medo nos cega! “Sem olhos”, deixamos de ser *humanidade*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil en Colombia. *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas nacionales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, oct. 2001 [2003]. p. 229-263.

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 Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: *Juventude e contemporaneidade. Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

ABRAMO, Helena; VENTURI, Gustavo. Juventude, política e cultura. *Teoria e debate*, ano 13, n. 45, p. 28-33, jul./ago./set. 2000.

ADORNO, Sérgio. Ética e violência. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. (Org.) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 4, p. 97-134.

ALMEIDA, Elmir. *Política pública para a juventude proposta para uma “moderna condição juvenil”*. 2001. 325 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ALPÍZAR, Lydia; BERNAL, Marina. La construcción social de las juventudes. *Ultima Década*, n. 19, Viña del Mar, p. 1-20, nov. 2003.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, maio 1991.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, maio 1984.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Juventude, exclusão e educação. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFFF*, Niterói, n. 1, p. 88-105, maio 2000.

ARIAS, Alfonso Rodríguez. Avaliando a situação ocupacional e dos rendimentos do trabalho dos jovens entre 15 e 24 anos de idade na presente década. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. vol. II, p. 519-541.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – AMAS. *Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento*. Belo Horizonte: AMAS, 1995.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeneusse et conjugaison des temps. *Sociologie et société. Les jeunes*. Montreal, vol. 28, n. 1, p. 13-22, printemps 1996.

ÁVILA, Célia Marisa de. *Programa Capacitação Voluntária. Uma contribuição para o fortalecimento da sociedade civil*. Brasília: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária – AAPCS, 2001. 34 f. Mimeografado.

BAJOIT, Guy; FRANSSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. *Juventude e contemporaneidade. Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 76-95, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

BALARDINI, Sergio Alejandro. Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas nacionales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, mar. 2003. p. 89-128.

BANGO, Julio. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas Públicas. Juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, Alexandre Rands; ANDRADE, Sandra Correia de; PERRELI, Roberto Accioly. A eficiência do Plano Nacional de Qualificação Profissional como instrumento de combate à pobreza no Brasil: os casos de Pernambuco e Mato Grosso. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2002. 38 f. Mimeografado.

BONEFF, Alfredo. Além do Primeiro Emprego. *Jornal da Cidadania*. Boletim informativo do IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, Rio de Janeiro, nº 118, ago./set. 2003, p. 8-9.

BOUDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora UNB, 1981.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRUNO, Lúcia. (Org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CACCIAMALI, Maria Cristina et al. Crescimento econômico e geração de empregos: considerações sobre políticas públicas. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 12, p. 168-197, jun./dez. 1995.

CAMARANO, Ana Amélia et al. A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? *Mercado de trabalho. Conjuntura e análise*, n. 21, Brasília, p. 53-66, 2003.

CARDOSO, Ruth. Uma ação social inovadora. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 1999. Opinião, Tendências/Debates, p. A3.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena M. Sant’Ana. *Bibliografia sobre a juventude*. São Paulo: Edusp, 1995.

CARDOSO, Ruth; FRANCO, Augusto de; OLIVEIRA, Miguel Darcy. *Um novo referencial para a ação social do Estado e da Sociedade. Sete lições da experiência da Comunidade Solidária*. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, jan. 2000. 22 f. Mimeografado.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

CARLINI-MARLATT, Beatriz. Drogas e jovens: abordagens contemporâneas. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas Públicas. Juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 191-202.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 1, p. 9-27, maio 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRIEGO, Evaristo. Programa Jovenes por jovenes: das visiones y las colas de la historia en los programas de juventud. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas locales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, jul. 2002 [2003]. p. 83-99.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Mary Garcia. O que dizem as pesquisas da Unesco sobre juventudes no Brasil: leituras singulares. In: NOVAES, Regina Reyes et al. (Org.) *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: ISER, 2002.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma de fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2002.

CATTANI, Antonio David. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CESAR, Maria Rita de Assis. Por uma genealogia da adolescência. *Cadernos da FFC*, Marília, v. 9, n. 1, p. 131-148, 2000.

CHIESI, Antonio; MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha e oportunidade. *Juventude e contemporaneidade. Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 110 - 125, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

CLAUDIO SILVA, Juan. Políticas locais de juventud en Chile: intentando develar el sujeto. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas locales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, otoño 2003. p. 130-161.

COMISSIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL. *La juventud en América Latina y el Caribe. Plan de Acción Regional en relación con el Año Internacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1985. 180 p.

COMISSIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL. *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL; Centro Latinoamericano de Demografía –CELADE, 2000. 457 f. Mimeografado.

COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. vol. I-II.

CONSELHO DA COMUNIDADE SOLIDÁRIA. *Notícias*. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 2002. Disponível em: <www.comunidadesolidaria.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2002.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes et al. *Juventude e escolarização. Estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2000. 317 f. Relatório. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens olhares sobre o trabalho. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos apresentados*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em <www.anped.org.br>.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o mundo do trabalho. Um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORTI, Ana Paula. Adolescentes em processo de exclusão social. In: SPOSITO, Marília Pontes et al. *Juventude e escolarização. Estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2000. 317 f. Relatório. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>.

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.

CRUZ HENAO, Luz Marina. La política publica de juventud en Medellín: Colômbia un sueño en construccion. In: *Políticas públicas de juventud en America Latina. Políticas locales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, dic. 2002 [2003]. p. 99-108.

CUNHA, Luís Antônio. Os ministérios da Educação e do Trabalho na educação profissional. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.) *Atuais tendências da Educação Profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001. p. 111-189.

DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 82, p. 31-36, ago. 1992.

DÁVILA LEÓN, Oscar. ¿La década perdida en política de juventud en Chile; o la década del aprendizaje doloroso? In: *Políticas públicas de juventud en America Latina*.

Políticas nacionales. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, feb. 2001 [2003]. p. 129-165.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p.25-38, dez. 1999.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A música entra em cena. O rap e o funk na socialização da juventude*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem com o sujeito cultural. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos apresentados*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em <www.anped.org.br>.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: Edusp: Fapesp, 1999.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. *Racionalização econômica e trabalho no capitalismo avançado*. Campinas: Unicamp: Instituto de Economia, 1999.

DI GIOVANNI, Geraldo. Sistemas de proteção social: uma introdução conceitual. In: OLIVEIRA, Marco Antônio de (Org.). *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas: Unicamp; Instituto de Economia, 1998.

DIÓGENES, Glória. Grupos identitários e fragmentação social: a violência como “marca”. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). *Violências no tempo da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista da USP*, n. 17, p. 86-101, jan./jul. 1993.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. Des jeneusses et des sociologies. Le cas français. *Sociologie et société. Les jeunes*. Montreal, vol. 28, n. 1, p. 13-22, printemps 1996.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, nº 3, p. 27-33, mar. 1998.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 17, p. 5-19, maio-ago. 2001.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova. Rev. de Cultura e Política*, nº 40/41, p. 241-266, 1997.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social. Pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- EMEDIATO, Luiz Fernando. A tragédia social do jovem. *Mercado de trabalho. Conjuntura e análise*, n. 21, Brasília, p.13-15, 2003.
- FEIXA, Carlos. *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- FERRAREZI, Elisabete. *O novo marco legal do Terceiro Setor no Brasil*. Brasília: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária – AAPCS, 2001. 24 f. Mimeografado.
- FERRETI, Celso J.; MADEIRA, Felícia R. Educação/Trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 80, p. 75-86, fev.1992.
- FONSECA, João César de Freitas. *Adolescência e trabalho*. São Paulo: Summus, 2003.
- FORTUNY, Maria de los Ángeles. Programas de empleo juvenil. Encuentro sobre mejores prácticas en proyectos con jóvenes del Cono Sur. In: Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 1999. Mimeografado.
- FRANCH, Mônica. Nada pra fazer? Um estudo sobre atividades no tempo livre entre jovens de periferia no Recife. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 2, p. 117-134, jul.-dez. 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUNDAÇÃO SEADE. (São Paulo. Estado). *Vinte anos no ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista*. São Paulo: Fundação SEADE, 1998.
- GALLAND, Olivier. L'entrée dans la vie adulte en France: Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et société. Les jeunes*. Montreal, vol. 28, n. 1, p. 37-46, printemps 1996.
- GILDE, Heindrun; CUELLAR, Raúl. Políticas locales de juventud en la experiencia guatemalteca. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas locales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, nov. 2002 [2003]. p. 108-130.
- GIROUX, Henry A. O filme *Kids* e a política de demonização da juventude. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 21., n. 1, p. 123-136, jan.-jun. 1996.
- GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Juventude e contemporaneidade. Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 53 - 63, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.
- GRANA, Carlos Alberto. Juventude e primeiro emprego. *Mercado de trabalho. Conjuntura e análise*, Brasília, n. 21, p. 9-11, 2003.

GRUPO TÉCNICO para elaboração de propostas de políticas de adolescentes de baixa escolaridade e renda. *Adolescência, escolaridade, profissionalização e renda*. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2002. 31 f. Relatório.

GUIMARÃES, Eloísa. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Juventude e contemporaneidade*. *Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 199-208, maio-ago./set.-dez. 1997.

HASENBALG, Carlos. *A transição da escola ao mercado de trabalho*. Rio de Janeiro, 2003. 33 f. Mimeografado.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HOPENHAYN, Martin. A cidadania vulnerabilizada na América Latina. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 2, p. 5-18, jul.-dez. 2002.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – INESC. *Orçamento & política da criança e do adolescente*. Brasília, n. 11, ano III, maio 2002. 12 p.

INSTITUTO LUMEN. *Avaliação do Plano Estadual de Qualificação/Requalificação Profissional de Minas Gerais de 1999. Serviço Civil Voluntário*. Belo Horizonte, 2000. 55 f. Relatório.

INSTITUTO LUMEN. *Avaliação do Plano Estadual de Qualificação/Requalificação Profissional de Minas Gerais de 2000. Serviço Civil Voluntário*. Belo Horizonte, 2001. 49 f. Relatório.

INSTITUTO LUMEN. *Avaliação do Plano Estadual de Qualificação/Requalificação Profissional de Minas Gerais de 2001. Serviço Civil Voluntário*. Belo Horizonte, 2002. 111 f. Relatório.

JACINTO, Claudia; SUÁREZ, Ana Lourdes. Juventud, pobreza e formación profesional. *Boletín educación y trabajo*, [S. l.], n. 1, p. 53-62, mar. 1994.

JEOLÁS, Leila Sollberger; LIMA, Maria Elena M. S. S. Juventude e trabalho: entre “fazer o que gosta” e “gostar do que faz”. *Rev. Mediações*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 35-62, jul.-dez. 2002.

KHOAN, Walter. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAUSKOPF, Dina. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas nacionales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, oct. 2002 [2003]. p. 13-46.

LARROQUETTE, Andrea Iglesias. Políticas de juventud: entre la fragilidad y el desconcierto. *Última década*, n. 14, Viña del Mar, p. 65-74, abr. 2001.

LARROQUETTE, Andrea Iglesias. Puntos ciegos de la política de juventud: ejes de referencia desde la práctica. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina*.

Políticas locais. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, otoño, 2002 [2003]. p. 53-73.

LEITE, Philippe; SILVA, Denise Britz do Nascimento. Análise da situação ocupacional de crianças e adolescentes nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil utilizando informações da PNAD 1999. In: *Rev. Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 2, p. 47-64, jul.-dez. 2002.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas Públicas. Juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. de 1986.

MADEIRA, Felícia Reicher. Pobreza, escola e trabalho. Convicções virtuosas, conexões viciosas. São Paulo em Perspectiva, vol. 7, n. 1, p. 70- 83, jan.-mar. 1993.

MADEIRA, Felícia Reicher; RODRIGUES, Eliana Monteiro. Recado dos jovens: mais qualificação. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. vol. II, p. 427-496.

MARES GUIA, Walfrido. Educação e desenvolvimento: conscientização, vontade política e participação. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, n. 9, jan.-jul., 1994.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 63-75, maio-ago./set.-dez. 1997.

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

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAZOWER, Mark. *Continente sombrio. A Europa no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEDINA, Rafael Díez de. *Jóvenes y empleo en los noventa*. Montevideo: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional – CINTERFOR/OIT, 2001.

MEHEDFF, Carmem Guimarães. A construção da política pública de trabalho e renda. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina. (Org.) *Atuais tendências da Educação Profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *Juventude e contemporaneidade*. *Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 5-14, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais e sociedade complexa. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Movimentos Sociais/PUC-SP, abril 1997a, p. 11-63.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*. [S.l.]: [1991]. 28 f. Mimeografado.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala Galera. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. *Conhecendo o PLANFOR: como o Governo Federal e o Ministério do Trabalho e Emprego estão qualificando o Brasil*. Brasília: 2001. Mimeografado.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. *A experiência para adolescentes e jovens*. Brasília: jan. 2001a. 19 f. Mimeografado.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. *Serviço Civil Voluntário: resultados e perspectivas*. Brasília: jan. 2001b. 12 f. Mimeografado.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE. *Plano Nacional de Qualificação – PNQ 2003-2007*. Brasília: 2003. 5 f. Mimeografado.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA – MJ. *Serviço Civil Voluntário. Termo de Referência*. Brasília: 2001. 29 f. Mimeografado.

MONTOYA, Luis W. De las marchas de las juventudes politicas al camino de las politicas de juventud en el Peru. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas nacionales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, sep. 2001 [2003]. p. 167-203.

MOURA CASTRO, Cláudio. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MOYA, Juan Sandoval. Ciudadania e juventud: el dilema entre la integracion social y la diversidad cultural. *Ultima Década*, n. 19, Viña del Mar, p. 1-15, nov. 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – OEI. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 121-148, mar. 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Juventude e Emprego. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (Org.). *Desemprego Juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais*. Brasília: OIT, 1999.

PACIELLO, Álvaro. La generacion de espacios locales en la gran ciudad. La importancia del papel ativo dos jovenes urbanos. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas locales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, ene. 2003 [2003]. p. 73-83.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: *Juventude e contemporaneidade*. Rev. Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

PERALVA, Angelina Teixeira. *Violência e Democracia. O paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, Armand; CHAVES JUNIOR, Eliseu de Oliveira. Educação, Formação e Empregabilidade: Algumas Questões e Opções para Combater o Desemprego Juvenil. In: ORGARNIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (Org.). *Desemprego Juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais*. Brasília: OIT, 1999.

PÉREZ, Moisés Domínguez; DE LA TORRE, Héctor Morales Gil. Políticas locais de juventud en México. In: *Políticas públicas de juventud en America Latina. Políticas locales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, nov. 2002 [2003]. p. 12-52.

PIOLA, Sérgio; PEREIRA, Rodrigo. Gasto Social Federal e Gasto com Jovens de 15 a 24 anos. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. vol. II, p. 713-730.

POCHMANN, Márcio. *A inserção ocupacional e os empregos dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

POCHMANN, Márcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações dos anos 90. In: ORGARNIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (Org.). *Desemprego Juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais*. Brasília: OIT, 1999.

POCHMANN, Márcio. *O emprego na globalização. A nova divisão internacional do trabalho e o caminho que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

POCHMANN, Márcio. (Org.) *Desenvolvimento, trabalho e solidariedade. Novos caminhos para a inclusão social*. São Paulo: Cortez; Fundação Perseu Abramo, 2002.

QUADROS, Waldir. Um retrato do desemprego juvenil no Brasil. *Mercado de trabalho. Conjuntura e análise*, Brasília, n. 21, p. 5-8, 2003.

QUEIROZ, Edna Mendonça; CANESIN, Maria Teresa. O ser jovem nas relações com o trabalho, a escola e a família. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos apresentados*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em <www.anped.org.br>.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanias juveniles en América Latina. *Ultima Década*, Viña del Mar, n. 19, p. 1-20, nov. 2003.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-22, 1991.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz G.; GOLGHER, André. A oferta de trabalho dos jovens. *Mercado de trabalho. Conjuntura e análise*, n. 21, Brasília, p. 37-52, 2003.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz G.; OLIVEIRA, Ana Maria H. C. *Políticas voltadas para a pobreza: o caso da formação profissional*. Brasília: Ministério do Trabalho e do Emprego – MTE. [entre 1998 e 2003]. 46 f. Mimeografado.

RIVIERA, Daniel Contreras. Política social de juventud: excluir o integrar a que? *Ultima Década*, n. 14, Viña del Mar, p. 47-64, abr. 2001.

RODRÍGUEZ, Ernesto. Juventud, crisis y políticas públicas en Uruguay: un esquemativo balance de los años noventa y propuestas para esta primera década del nuevo siglo. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas nacionales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, sep. 2002 [2003]. p. 14-88.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. vol. II, p. 731-749.

SABOIA, Ana Lucia. Situação educacional dos jovens. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. vol. II, p. 499-515.

SÁNCHEZ-JANKOWSKI, Martín. As gangues e a imprensa. *Juventude e contemporaneidade. Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 180-198, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992.

SANTOS, Eloísa Elena; FERREIRA, Tânia. *Trabalho por quê? Sistematização da experiência do Programa Geração de Trabalho*. Belo Horizonte: Associação Municipal de Assistência Social, 1996.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural - Projeto Político-Pedagógico*. Belo Horizonte, 1996. Mimeografado.

SECRETARIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL/MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL – SEAS/MPAS. *Programas e Projetos. Programa Brasil Jovem*. Brasília: SEAS/MPAS, 2002. Disponível em: <www.mpas.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2002.

SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E SOLIDARIEDADE. PREFEITURA DE SÃO PAULO – SDTS. *Nova geração de políticas sociais e do trabalho: a estratégia paulistana de desenvolvimento com inclusão social*. São Paulo: SDTS, 2002. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2002.

SILVA, Rose Neubaeur. A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo. *A economia solidária no Brasil. A autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000.

SHORE, Cris. Comunidade. In: DICIONÁRIO do Pensamento Social do Século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SOLA, Lourdes. Juventude, Comunidade Política e Sociedade Civil. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. vol. II, p. 753-768.

SOUZA, Aleto José et al. Programas redistributivos. In: POCHMANN, Márcio. (Org.) *Desenvolvimento, trabalho e solidariedade. Novos caminhos para a inclusão social*. São Paulo: Cortez; Fundação Perseu Abramo, 2002. cap 2, p. 71-135.

SOUZA MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de. O jovem no mercado de trabalho. *Juventude e contemporaneidade. Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 96-109, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

SOUZA MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. (Org.) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 1, p. 17-40.

SOUZA, Nícia Raies Moreira de. *A inserção dos jovens no mercado de trabalho*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2001. 62 f. Relatório.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude e educação. In: *Juventude e contemporaneidade. Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília Pontes et al. *Juventude e escolarização. Estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2000. 317 f. Relatório. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 73-95, jan.-abr. 2000a.

SPOSITO, Marília Pontes. *(Des)Encontros entre os jovens e a escola*. São Paulo, jul. 2003. 14 f. Mimeografado.

SPOSITO, Marília Pontes. 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, 2003a. p. 57-75.

SPOSITO, Marília Pontes. *Uma perspectiva não escolar no estudo da escola*. São Paulo, fev. 2003b. 30 f. Mimeografado.

SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003c. 37 f. Disponível em <www.acaoeducativa.org>.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventud y políticas públicas en Brasil. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas nacionales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, jul. 2003 [2003]. p. 265-303.

SPOSITO, Marília Pontes et al. *Juventude e escolarização. Estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2000. 317 f. Relatório. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>.

TODESCHINI, Remígio. Combate ao desemprego juvenil no Brasil: a proposta do Ministério do Trabalho e Emprego. *Mercado de trabalho. Conjuntura e análise*, n. 21, Brasília, p. 21-23, 2003.

TOKMAN, Victor E. El trabajo de los jóvenes en el post-ajuste latinoamericano. *Jóvenes, formación e empleabilidad. Boletín del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional –CINTERFOR/OIT*, n. 139/140, p. 7-23, abr.-set. 1997.

URRESTI, Marcelo. Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. In: BALARDINI, Sergio. (Comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2000.

VÁSCONEZ, Alison. Juntar piezas y completarnos: ideas para la construcción de políticas para la juventud en Ecuador. In: *Políticas públicas de juventud en América Latina. Políticas nacionales*. Viña del Mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, feb. 2003 [2003]. p. 205-228.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco conceptual mirando a los jóvenes. *Serie Población y Desarrollo*, n. 17, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y Caribe – CEPAL; Centro Latinoamericano de Demografía –CELADE, ago. 2001. 62 f.

VOGEL, Arno; YANNOULAS, Sílvia C. *Políticas públicas de trabalho e renda e controle democrático*. São Paulo: UNESP, 2001.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Os jovens em busca de um sentido que rentabilize as chances escolares. Um estudo com alunos bolsistas do Ensino Médio. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos apresentados*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em <www.anped.org.br>.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao Paraíso*. São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da Unicamp, 1994.