UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELE CRISTINA GENTILINI VINHA

“Nada para fazer”! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos
jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto – SP.

Ribeirão Preto – SP

2014

GISELE CRISTINA GENTILINI VINHA

“Nada para fazer”! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto – SP.

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elmir de Almeida

Ribeirão Preto – SP

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

VINHA, Gisele Gentilini Vinha

“Nada para fazer”! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto – SP/ Gisele Cristina Gentilini Vinha; orientador Elmir de Almeida. Ribeirão Preto, 2014.

Dissertação (Mestrado), apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Aportes teóricos e breve contextualização sobre as iniciativas públicas de educação não formal voltadas para a juventude brasileira 2. Ribeirão Preto, situação juvenil na localidade e ações públicas para a juventude 3. A Região Norte, o Bairro Quintino Facci II e os sujeitos jovens daquela localidade 4. O território de execução do Projovem Adolescente no Quintino II, atividades de educação não formal desenvolvidas e avaliação das contribuições das mesmas na vivência dos jovens do lugar 5. O Projovem Adolescente na Estação do Alto, a partir da visão dos jovens que dele participaram.

VINHA, Gisele Cristina Gentilini

“Nada para fazer”! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto – SP.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____/_____/_____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À Maria e Paulo, meus pais

AGRADECIMENTOS

Ao reviver todo o percurso desde a elaboração do projeto até a redação final desta dissertação, recordo-me das muitas pessoas que me acompanharam desde o início ou ao menos em alguns momentos as quais deixo aqui meus agradecimentos:

Ao professor doutor Elmir de Almeida por ter me recebido no Grupo de Estudo e por ter me orientado e ensinado a ser uma pesquisadora.

Aos professores doutores Geraldo Magela Pereira Leão e Paulo César Rodrigues Carrano pelas valiosas sugestões e indicações durante a qualificação.

À minha família, em especial aos meus queridos pais que me ensinaram a acreditar nas possibilidades da vida e na providência divina.

Ao Caio, meu namorado que me incentivou a enfrentar esse desafio e entendeu amorosamente as minhas ausências.

À Rosana, pela amizade construída ao longo do mestrado, agradeço o seu companheirismo e apoio nos momentos felizes e também tensos.

À amiga Aline Ester, por compartilhar comigo os momentos mais especiais da minha vida, do ingresso à universidade à defesa do mestrado.

Às queridas: Idalina, Emily, Carol F., Carol R., Gabi e Cris, pelo incentivo e apoio constantes.

À professora Ana Maria Pimenta que colaborou com minha formação em vários momentos quando atuava como Orientadora Social, no projeto de cultura e extensão e no estágio PAE.

Aos colegas do Grupo de Estudo, em especial ao Tiago pelas colaborações à dissertação.

Aos colegas da primeira turma de mestrado em Educação, em especial a Tati e Aline, que sempre estiveram prontas a esclarecer dúvidas e nos informar sobre os prazos.

Aos colegas e profissionais: Maria do Socorro, Fábio, Lígia e Fernando que colaboraram com as transcrições das entrevistas, revisões, tradução e adequações às normas.

Às profissionais do CRAS V, que instigaram as primeiras reflexões e ideias para minha pesquisa.

Aos meus colegas Orientadores Sociais, técnicos dos CRAS e coordenadores dos Núcleos que dividiram comigo suas experiências no Projovem Adolescente e aceitaram gentilmente fazer parte da pesquisa.

Aos jovens que me receberam em suas residências, que confiaram em mim e prontamente aceitaram participar da pesquisa. Sem vocês essa pesquisa não teria se concretizado.

À CAPES pela concessão da bolsa.

E à todos que diretamente ou indiretamente deixaram sua contribuição.

RESUMO

VINHA, G. C. G. “Nada para fazer”! Interesses, processos educativos e suportes presentes nas interações dos jovens com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto – SP. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

Criado pelo Governo Federal, em 2008, o *Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo* vem sendo executado de forma descentralizada e através de parcerias que envolvem o Governo Federal e governos de administrações locais. De natureza socioeducativa, compreendemos o Projovem Adolescente como uma iniciativa pública que propõe adensar e diversificar os processos de socialização secundária e ampliar os suportes de determinados segmentos da juventude brasileira, mediante (re)inserção do jovem no sistema escolar e o oferecimento de atividades de educação não formal. A partir de inquietações profissionais da pesquisadora, o estudo visou (1) compreender os processos de implantação e implementação da versão do Projovem Adolescente – Serviço socioeducativo, num território específico da cidade de Ribeirão Preto; (2) verificar os interesses e as opiniões dos sujeitos que interagiram com as atividades socioeducativas e ainda; (3) levantar as contribuições daquela iniciativa pública aos jovens – homens e mulheres – que tiveram interesse em acessar e fruir das ações educativas de natureza não formal ou não escolar sob a perspectiva da socialização secundária e dos suportes. O estudo é de natureza qualitativa, no qual realizamos levantamento e leitura de obras pertinentes às temáticas centrais da pesquisa, formulamos e aplicamos questionário estruturado com 47 jovens que participaram das atividades socioeducativas do Projovem nos anos de 2008 a 2012, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro (4) profissionais – representantes da geração adulta que interagiram com aqueles jovens; e investimos em atividades de observação. O conjunto dos dados obtidos por meio dos procedimentos mencionados foi analisado, a partir de referências situadas nos domínios das Ciências Sociais. Os resultados indicaram que as etapas de implantação e desenvolvimento dos Coletivos socioeducativos do Projovem Adolescente em diferentes bairros de Ribeirão Preto, especialmente no bairro Quintino II, foram marcadas por problemas de diferentes ordens: estruturais, de recursos humanos, e dificuldades dos responsáveis diretos em estabelecer parcerias com os setores municipais e demais instituições, em especial com os gestores das unidades escolares. Já os resultados da aplicação dos questionários, da observação e das interações com os sujeitos jovens, demonstraram que o poder público local não proporcionou espaços e condições adequadas para os jovens viverem a condição juvenil com qualidade. Ao ingressar nas atividades socioeducativas da Estação do Alto, no bairro Quintino II, os jovens buscavam ampliar as opções de socialização secundária, principalmente aquelas direcionadas à capacitação para a inserção no trabalho formal, de acesso às atividades culturais, de lazer e ocupação do tempo livre e adensar a rede de amizades. Para os jovens que permaneceram nas atividades socioeducativas da Estação do Alto, eles tiveram suas experiências juvenis mais diversificadas, pois puderam expandir os quadros socializadores e contar com o suporte possibilitado pelas interações intergeracionais e o grupo de pares. Por outro lado, os jovens que não permaneceram nas atividades do Projeto, relataram que se desinteressaram pelas atividades educativas em virtude de sua fragilidade, por que não viram suas necessidades ou demandas contempladas, por que encontraram na esfera do trabalho, no matrimônio, na maternidade ou no mundo do ilícito outras referências significativas e socializadoras.

Palavras-chave: Jovens, Projovem Adolescente, educação não formal

ABSTRACT

VINHA, G. C. G. “Nothing to do”! Interests, educational processes and support present on young people’s interactions with the Projovem Adolescente Project in Ribeirão Preto – SP. 2014. Dissertation (Master’s Degree) – Faculty of Philosophy, Sciences and Languages of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

Created by the Federal Government in 2008, the *Projovem Adolescente – Socio-educational Service* project has been carried out in a decentralized manner and through partnerships which involve the Federal Government and local administration governments. Socio-educational in its nature, we understand the *Projovem Adolescente* project as a public initiative which aims to intensify and diversify the secondary socialization processes and amplify support to certain layers of the Brazilian youth, through (re)insertion of the young subjects into the educational system and the provision of non-formal educational activities. Based on professional observations and inquiries from the researcher, this study aimed to (1) understand the processes of implantation and implementation of the version of the *Projovem Adolescente – Socio-educational Service* project, in a specific territory of the city of Ribeirão Preto; (2) verify the interests and opinions of the subjects that interacted with the project’s socio-educational activities and; (3) bring up the contributions of this public initiative to young people – men and women – who were interested in taking part and enjoying the non-formal educational actions under the perspective of support and the secondary socialization. The study has a qualitative nature, and in it we reviewed and studied the literature concerning the core themes of the research, formulated and applied a structured questionnaire with 47 young people who participated in the socio-educational activities of *Projovem* between the years 2008 and 2012, we conducted semi-structured interviews with four (4) professionals – representatives of the adult generation who interacted with the young people, and we invested in observation activities. The data collected by means of the aforementioned procedures were analyzed from references placed in the domain of the Social Sciences. The results indicated who that the stages of implementation and development of the socio-educational Collectives of the *Projovem Adolescente* project in different neighborhoods of Ribeirão Preto, specially Quintino II, showed important problems of different natures: structure, human resources, and difficulties of those directly in charge in establishing partnerships with city offices and other institutions, specially school unit principals. On the other hand, the results of the questionnaires, the observations and the interactions with the young subjects demonstrated that local government did not provide adequate space and conditions for young people to live juvenile condition with quality. Entering in the socio-educational activities of the Estação do Alto, in the Quintino II neighborhood, young people made an effort to broaden their options of secondary socialization, especially those aimed at the preparation for work-market inclusion, cultural activity and leisure access, free time activities, and friendship network improvement. For young people who remained in socio-educational activities at the Estação do Alto, they had more diverse youth experiences, because they were able to broaden their socializing scenes and count on the support provided by the intergenerational group of peers. On the other hand, young people who did not remain in the project activities stated lack of interest for the educational activities due to their weakness, because they didn’t see their needs or demands satisfied, or because they found in the work environment, in matrimony, in maternity or in the sphere of illegality other significant and socializing references.

Key-words: Young people, Projovem Adolescente, non-formal education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ribeirão Preto, São Paulo e Brasil (2000): população de 0 a 18 anos por raça/cor (em %)	61
Tabela 2 – Ribeirão Preto, São Paulo e Brasil (2000): Taxa de atendimento educacional da população de 0 a 18 anos (em %)	64
Tabela 3 – Número de ações por Secretarias Municipais	69
Tabela 4 – Número de adolescentes atendidos por ano/ciclo	76
Tabela 5 –Número de Coletivos e número de adolescentes que interagiram com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto em números, 2008-2012	77

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Número e características dos Coletivos do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto (2008-2010).....	74
Quadro 2 – Locais que abrigaram os Coletivos do Projovem Adolescente (2008- 2011).....	78
Quadro 3 – Espaço físico do Núcleo – Prédio I (antiga estação).....	119
Quadro 4 – Espaço físico do Núcleo – Prédio II.....	119
Quadro 5 – Espaço externo do Núcleo.....	120
Quadro 6 – Profissionais do Núcleo.....	120
Quadro 7 – Aparelhos eletroeletrônicos.....	120

LISTA DE SIGLAS

AJURP – Associação Educacional da Juventude de Ribeirão Preto
BAC – Base de Apoio Comunitária
BVJ – Benefício Variável Jovem
CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CIEE – Centro de Integração Empresa - Escola
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
COHAB – Companhia de Habitação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FFCLRP – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FUNDET – Fundação de Educação para o Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
LA – Liberdade Assistida
LEPINJE – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAIF – Programa de Atenção Integrada à Família
PBF – Programa Bolsa-Família
PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB – Produto Interno Bruto
PMRP – Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PSB – Proteção Social Básica
PSC – Prestação de Serviços a Comunidade
RAICA – Rede de Atendimento Integral à Criança
SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados
SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SISJOVEM – Sistema de Informação do Jovem
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UBDS – Unidade Básica Distrital de Saúde
UBS – Unidade Básica de Saúde
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 APORTES TEÓRICOS E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS INICIATIVAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL VOLTADAS PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA.....	30
1.1 Aportes conceituais sobre “socialização secundária” e suas relações com o Projovem Adolescente.....	31
1.2 Aportes conceituais sobre educação formal e educação não formal e suas relações com o Projovem Adolescente.....	33
1.3 As noções de “interesse” e de “suportes” e suas contribuições para a compreensão do Projovem Adolescente.....	37
1.4 A emergência de ações estatais para a juventude brasileira: o jovem como “problema”, como “sujeito de direitos” e como “protagonista”.....	39
1.5 As ações da UNESCO em relação à juventude brasileira: o reforço das representações dos jovens como “problemas sociais” e como “protagonistas”.....	42
1.6 As ações públicas de educação não formal desenhadas e executadas pelo setor da assistência social: educação para a cidadania e “protagonismo juvenil”.....	45
1.7 Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM e o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo.....	49
1.7.1 O Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo.....	51
1.7.2 As premissas ético-políticas da ação socioeducativa do Projovem Adolescente.....	52
1.7.3 A metodologia proposta à execução das ações socioeducativas/educação não formal do Projovem Adolescente.....	53
2 RIBEIRÃO PRETO, SITUAÇÃO JUVENIL NA LOCALIDADE E AÇÕES PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE.....	56
2.1 Ribeirão Preto: capital do agronegócio e desigualdades socioespaciais.....	57
2.2 Indicadores demográficos e sociais da situação dos jovens em Ribeirão Preto.....	60

2.2.1 A renda <i>per capita</i> domiciliar mensal em Ribeirão Preto.....	62
2.2.2 Dados da escolaridade básica dos jovens ribeirão-pretanos.....	63
2.2.3 Os jovens ribeirão-pretanos e suas interações com o mundo do trabalho.....	65
2.3 Ações públicas para a juventude desenvolvidas pelo Executivo local de Ribeirão Preto na modalidade de educação não formal.....	66
2.4 A versão local do Projovem Adolescente: elementos levantados no trabalho de campo.....	73
3 A REGIÃO NORTE, O BAIRRO QUINTINO FACCI II E OS SUJEITOS JOVENS DAQUELA LOCALIDADE.....	85
3.1 A região norte de Ribeirão Preto.....	86
3.2 Na região norte, o bairro Quintino Facci II.....	90
3.3 Características sociodemográficas dos jovens participantes dos Coletivos do Projovem Adolescente (2008-2012) no bairro Quintino II.....	93
3.3.1 A configuração da amostra e a caracterização dos jovens participantes.....	93
3.3.2 Ano de ingresso e caracterização dos jovens – dados sociodemográficos.....	96
3.3.3 Elementos para a compreensão das famílias de origem dos jovens do Coletivo Quintino II.....	100
3.3.3.1 A máxima escolaridade atingida pelos pais e mães dos jovens que contribuíram com o estudo.....	101
3.3.3.2 As relações de pais e mães com o mundo do trabalho.....	102
3.3.4 Aspectos das experiências de escolarização básica dos jovens do Quintino II.....	105
3.3.5 Relações dos jovens egressos dos Coletivos do Quintino II com o mundo do trabalho.....	107
3.3.6 Atividades dos jovens realizadas no tempo livre.....	109
3.4 Síntese da caracterização dos jovens dos Coletivos do Quintino II.....	113
4 O TERRITÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJOVEM ADOLESCENTE NO QUINTINO II, ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	116

DESENVOLVIDAS E AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS MESMAS NA VIVÊNCIA DOS JOVENS DO LUGAR.....	
4.1 Estação do Alto: um dos territórios de desenvolvimento de Coletivos socioeducativos do Projovem Adolescente.....	117
4.2 Na Estação do Alto, o espaço destinado à realização das atividades de educação não formal do Projovem Adolescente.....	121
4.3 As atividades de educação não formal e as interações no Coletivo do Projovem - Estação do Alto (2012).....	122
4.4 O Projovem Adolescente realizado na Estação do Alto, a partir da visão de representantes do mundo adulto.....	133
4.4.1 Entrevistas com os profissionais que atuaram junto aos Coletivos do Projovem Adolescente na Estação do Alto - Quintino II.....	135
4.4.2 Os desafios que encontraram para realização da proposta de educação não formal.....	136
4.4.3 O trabalho socioeducativo realizado pelas orientadoras sociais.....	138
4.4.4 As avaliações das profissionais sobre as atividades de educação não formal desenvolvidas.....	139
4.4.5 Interações iniciais com os jovens que chegavam ao Coletivo: distanciamento, preconceito e empatia.....	142
4.4.6 As interações dos profissionais de outros setores municipais com os atores do Projovem Adolescente da Estação do Alto.....	146
5 O PROJOVEM ADOLESCENTE NA ESTAÇÃO DO ALTO, A PARTIR DA VISÃO DOS JOVENS QUE DELE PARTICIPARAM.....	148
5.1 Jovens dos Coletivos do Quintino II segundo tempo de participação nas atividades socioeducativas.....	150
5.2 Interesses e expectativas dos jovens para a inscrição e participação no Coletivo socioeducativo do Quintino II.....	150
5.3 As opiniões e avaliações dos jovens sobre o Projovem na Estação do Alto.....	158
5.3.1 Opiniões e avaliações sobre os temas das atividades socioeducativas.....	161
5.4 A perda de interesse pelas atividades socioeducativas do Projovem Adolescente.....	162

5.5 O que os jovens sugerem para projetos socioeducativos ou de educação não formal.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE.....	189

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa que tem como temática a juventude e suas relações com a proposta socioeducativa do Projovem Adolescente, na cidade de Ribeirão Preto, é fruto de inquietações surgidas ao longo das minhas experiências profissionais no cargo de orientadora social dos Projetos Agente Jovem e Projovem Adolescente, trabalho profissional que desenvolvi entre os anos de 2006 a 2011.

Durante o ano de 2006, atuei junto aos adolescentes participantes do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, uma iniciativa do governo federal, desenvolvida em parceria com diferentes executivos municipais e organizações da sociedade civil. No contexto desse projeto, interagi com grupos de jovens com idades entre 15 e 17 anos, oriundos de “famílias de baixa renda” (que recebiam até meio salário-mínimo *per capita* mensal), matriculados nas etapas do ensino fundamental e médio¹.

Ao final de 2007, por decisão do governo federal, o Projeto Agente Jovem foi desativado e, no ano seguinte, a SMAS de Ribeirão Preto implantou outra iniciativa do governo da União, também executada localmente pela Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto- PMRP: o Projovem Adolescente – Serviço socioeducativo².

Apesar de o Projovem Adolescente conter algumas semelhanças com o Agente Jovem, no que diz respeito ao público-alvo, as atividades socioeducativas e os locais de atendimentos, aquele também possuía singularidades que o diferenciavam, tais como: 1) os critérios de seleção dos adolescentes que poderiam usufruir de suas atividades – já que deveriam ser beneficiários do Programa Federal Bolsa Família; 2) não assegurava bolsa-auxílio diretamente aos jovens; 3) foi inicialmente concebido para ter a duração de dois anos.

No conjunto das observações registradas pela memória, uma delas muito me inquietava: a não permanência dos adolescentes nos Coletivos articulados pelo Projovem Adolescente na cidade de Ribeirão Preto. Muitos deles escolhiam acessar e interagir com as atividades socioeducativas programadas por aquela iniciativa, mas a deixavam antes do

¹ As características do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano serão apresentadas com maiores detalhes nos capítulos posteriores.

² Segundo definições do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Projovem Adolescente faz parte de um dos quatro eixos do Programa integrado PROJOVEM. É denominado também de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos (disponível em: www.mds.gov.br. Acesso em: 19 de novembro de 2013). A sua apresentação, bem como seus objetivos e propostas serão detalhados nos próximos capítulos. Ao longo do texto será grafado como Projovem Adolescente.

período previsto para sua conclusão. Tal fenômeno se repetia até mesmo quando recebiam uma bolsa-auxílio, como “incentivo” para sua permanência³.

Diante das experiências frustradas em manter o interesse dos jovens em participar da proposta do Projovem Adolescente na cidade de Ribeirão Preto, constatei que a hipótese da frequência condicionada ao recebimento de auxílio financeiro era frágil, pois mesmo sabendo que o Projovem Adolescente não estava relacionado à concessão de uma “bolsa-auxílio” diretamente aos participantes - o benefício financeiro era transferido para suas famílias (mães e responsáveis), e era condicionado a volta e a frequência à educação escolar - alguns jovens chegaram a se inscrever no projeto.

Entretanto, também me inquietava o fato de haver alguns jovens que chegaram a participar das atividades socioeducativas até o final do período proposto, o que me levava a questionar quais as contribuições das atividades socioeducativas para aqueles jovens e o que os motivava a permanecer.

Desse modo, no projeto de pesquisa inicial, elaborei as seguintes indagações: 1) Se as condicionalidades do Projovem Adolescente não influenciavam diretamente a não permanência dos jovens nos Coletivos, quais razões influenciaram a escolha dos jovens em não permanecer nas atividades socioeducativas? 2) O que os jovens buscavam ao ingressar nas atividades socioeducativas? 3) E, para aqueles que permaneciam e concluíam o ciclo de atividades proposto pelo Projovem Adolescente, quais razões ou motivos sustentaram tal escolha?

Inspirada nas considerações feitas por Abramo (1997), em *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*, em que avaliou as pesquisas acadêmicas que retomavam a investigação sobre a juventude e os segmentos juvenis nos anos de 1990 e pela publicação realizada por Sposito e colaboradores (2009) sobre os resultados do balanço das pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos da juventude, por discentes de programas de pós-graduação nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Serviço Social, no período de 1999 a 2006, procurei desenvolver na minha pesquisa um olhar além dos “sistemas e instituições

³ No caso do Agente Jovem, os jovens recebiam diretamente auxílio financeiro no valor de 65,00 mensais. Já no Projovem Adolescente o recebimento do auxílio não era vinculado diretamente à participação do jovem nos Coletivos. Sabendo da dificuldade que enfrentávamos em manter a frequência dos jovens, a coordenação do Projovem Adolescente realizou parceria com o programa Ação Jovem (organizado pelo governo do Estado de São Paulo) que previa auxílio financeiro diretamente para o jovem (80,00 mensais) e em contrapartida eles participavam das atividades socioeducativas diárias oferecidas pelo Projovem Adolescente. Entretanto, a parceria não se efetivou em todos os Coletivos da cidade, pois segundo informações dadas pela gestão, o número de vagas ofertadas pelo programa Ação Jovem foi menor do que as disponibilizadas pelo Projovem Adolescente.

presentes nas vidas dos jovens (...) ou mesmo das estruturas sociais que conformam situações ‘problemáticas’” para os mesmos (ABRAMO, 1997, p. 74). E a especial atenção para não cair na pretensão de produzir “ensaios de avaliação sobre efeitos dos programas e das ações sobre as experiências dos jovens” (SPOSITO, 2009, p.154).

Ao construir minhas questões de pesquisa, considerei ainda durante levantamento bibliográfico os estudos que se referiam às propostas de ações públicas destinadas aos jovens das camadas menos favorecidas e de natureza não formal, “não-escolar” (SPOSITO, 2003), que tinham como pressupostos a (re)inserção na esfera da educação escolar.

Desse modo, ao selecionar os estudos recentes que pesquisaram as propostas de educação não formal voltadas aos sujeitos jovens das camadas menos favorecidas da sociedade que as usufruíam, mesmo sem ter feito uma revisão bibliográfica exaustiva, encontrei⁴ autores que: demonstraram envolvimento político com as ações por eles investigadas; analisaram os programas de transferência de renda e as atividades de educação não formal em seu aspecto teórico e prático e ainda tentaram avaliar a efetividade de programas e ações voltados ao público jovem.

A metodologia utilizada pelos autores também oscilou entre revisão das referências publicadas sobre a temática do estudo e aplicação de questionário e entrevista com profissionais que atuaram na implementação e execução das ações públicas. Poucos deles buscaram dialogar com os jovens destinatários dos programas e ações estudados. Exemplos desses estudos foram os desenvolvidos por: Blanco (2009), Teles (2010), Camacho (2004), Bastos e Carrano (2004) e Dayrell, Leão e Reis (2007).

Assim como as críticas feitas por Sposito et al. (2009), observei que grande parte dos trabalhos levantados por mim não considerava os jovens como objetos de investigação científica. Apesar das contribuições trazidas por aqueles estudos, poucos deles apresentaram os jovens sob o ponto de vista dos próprios jovens, procurando compreendê-los enquanto sujeitos de escolhas que vivenciam experiências de aprendizagem tanto escolares, quanto não escolares (como nos projetos sociais de educação não formal e nas demais esferas socializadoras com as quais têm contato).

Com base nas reflexões orientadas pelos estudos citados, percorri os caminhos necessários à realização da pesquisa e ao inserir-me como pesquisadora no campo me deparei com dados que apontaram para outro caminho de investigação. Observei que a versão do

⁴ Os estudos a que tive acesso foram: Paula e Santa Clara (2008), Lima e Carloto (2009), Gomes (2010), Teles (2010), Blanco (2009), Soares (2011, 2013), Silva (2004), Villas-Bôas (2008), Camacho (2004) Bastos e Carrano (2004) Dayrell, Leão e Reis (2007), entre outros.

Projovem Adolescente em Ribeirão Preto sofria descontinuidades no processo de implantação dos Coletivos em toda a cidade. Também encontrei dificuldades para acessar os dados e documentos sobre o Projovem Adolescente, assim como críticas das profissionais e dos jovens referentes à precariedade da proposta de educação não formal do Projovem Adolescente, na cidade de Ribeirão Preto.

Nesse sentido, ao apresentar os resultados iniciais no exame de qualificação, recebi sugestões feitas pelos integrantes da banca que me fizeram ampliar o olhar compreensivo para a ação do jovem sob uma perspectiva relacional, o que incluía olhar para a questão da permanência ou desistência não somente do ponto de vista da escolha dos jovens, responsabilizando-os totalmente pelas suas ações, mas sim do ponto de vista das condições que o Estado e a ação pública disponibilizavam àqueles jovens para que eles tivessem interesse em participar das atividades socioeducativas do Projovem Adolescente. Foi assim que aprimorei as questões centrais da investigação modificando-as para: Quais os interesses e expectativas os jovens apresentavam ao ingressar nas atividades socioeducativas do Projovem Adolescente? Quais as opiniões e sugestões que os jovens participantes tinham em relação à versão ribeirão-pretana do Projovem Adolescente? E para aqueles jovens que permaneceram, como a proposta de educação não formal contribuiu para a vivência da condição juvenil?

Com o intuito de aprofundar as informações coletadas na primeira parte da minha incursão no campo, acatei também as sugestões da banca em retornar ao campo para colher dados das experiências, opiniões e avaliações dos profissionais – representantes da geração adulta que interagiram diretamente com os sujeitos jovens do estudo para uma análise comparativa e intergeracional.

Considero importante explicitar que a construção desta pesquisa tem seguido uma orientação que me impulsiona a apreender a versão do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto e as interações dos jovens e da geração adulta (profissionais que executaram a ação pública) com o Projovem Adolescente (bem como suas escolhas, opiniões, expectativas e avaliações), como “unidades empíricas” de investigação. Já a cidade de Ribeirão Preto – localidade urbana em que os jovens estão inseridos e vivem suas experiências juvenis, e as ações públicas a eles destinadas, por diferentes níveis administrativos de governo, são tomadas como “categorias analíticas”, isto é, não têm sido tomadas na pesquisa em sua materialidade empírica (SPOSITO, 2003)⁵.

⁵Inspiração encontrada em artigo de Marília Pontes Sposito (2003), quando defende “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”. Para a autora: “ao examinar esse aparente paradoxo contido na junção do ‘não escolar’ com a escola, é preciso considerar uma distinção importante entre a *categoria analítica* – escola

Dessa forma, a pesquisa apresenta como objetivos: (1) compreender os processos de implantação e implementação da versão do Projovem Adolescente – Serviço socioeducativo; (2) verificar quais as expectativas, os interesses e as opiniões dos sujeitos que interagiram com as atividades socioeducativas e ainda (3) levantar as contribuições daquela iniciativa pública aos jovens – homens e mulheres – que tiveram interesse em acessar e fruir das ações educativas de natureza não formal ou não escolar sob a perspectiva da “socialização secundária” (MARTUCCELLI, 2012; BERGER & LUCKMANN, 2001) e dos “suportes” (MARTUCCELLI, 2007; 2012).

A partir das referências levantadas e da delimitação da questão de pesquisa, e para encontrar respostas às questões formuladas para o estudo, me propus traçar um caminho que foi percorrido através das seguintes atividades:

- 1) Selecionar e realizar leituras de autores das áreas das Ciências Sociais e Humanas que pudessem fornecer apoios teórico-conceituais sobre: noções de educação formal e não formal e também sobre a noção de interesse, socialização e suporte;
- 2) Selecionar e realizar leituras de estudos recentes sobre a temática juventude e as iniciativas públicas de educação não formal destinadas aos jovens brasileiros, entre elas, o Projovem Adolescente.
- 3) Levantar e descrever as ações públicas destinadas aos segmentos juvenis, desenvolvidas pelo Executivo municipal de Ribeirão Preto ou concebidas pelo governo federal, e executadas pela PMRP em anos recentes.
- 4) Levantar e selecionar leituras que pudessem contribuir para uma descrição da cidade de Ribeirão Preto e seus habitantes jovens em seus aspectos demográficos, econômicos, socioculturais e espaciais.
- 5) Construir um retrato da versão do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto.
- 6) Construir uma caracterização sociodemográfica, socioeconômica, cultural e das atividades de lazer e ocupação do tempo livre, praticadas pelos jovens participantes dos Coletivos do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto.
- 7) Reunir os interesses, opiniões, avaliações e sugestões dos jovens participantes sobre as atividades socioeducativas do Projovem Adolescente.
- 8) Descrever também as opiniões e avaliações dos profissionais que interagiram com os jovens do Projovem Adolescente.

– e a *unidade empírica* – escola – objeto de investigação. A relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola” (ibid., p. 211).

9) Apresentar as interações dos jovens participantes do Projovem Adolescente com as diversas modalidades de educação, formal e não formal e as contribuições socioculturais que as atividades socioeducativas proporcionaram para a vivência da condição juvenil e da individuação.

Nesse sentido, justifico a escolha pelo tema e descrevo os objetivos e caminhos que tracei para a pesquisa teórica e de campo. A seguir, discorro os percursos metodológicos e os referenciais teóricos que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

Os percursos metodológicos

Para buscar respostas às questões centrais do estudo e levando em consideração as contribuições dos autores mencionados nas páginas anteriores, tenho usado estratégias e procedimentos metodológicos diferenciados, porém combinados. Primeiramente, trabalhei no levantamento bibliográfico e no aprofundamento dos conteúdos teóricos escolhidos, pois como sublinha Azanha (1992, p.21), “sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado”.

No segundo momento, dediquei-me com mais afinco à pesquisa de campo coletando as informações necessárias para a compreensão geral das características do Projovem Adolescente e os sujeitos jovens na cidade de Ribeirão Preto.

Já no terceiro momento voltei a atenção para a análise qualitativa do material coletado que foram guiadas pelas possibilidades interpretativas dos referenciais teóricos adotados.

Por fim, com o intuito de aprofundar as respostas as minhas indagações, retornei a campo para obter informações junto aos representantes da geração adulta que interagiram com os jovens participantes dos Coletivos da Estação do Alto.

Por se tratar de uma pesquisa que considera como “agentes empíricos” as interações e opiniões dos jovens participantes com uma ação pública de educação não escolar (SPOSITO, 2003), busquei manter um olhar atento a seus comportamentos e estilos e uma escuta sensível para as vivências juvenis e os processos de escolhas, situando-os em um contexto histórico e social. Assim, me preocupei também com as interações e relações que os jovens do Projovem Adolescente estabeleceram nas esferas socializadoras da família, da cultura, do lazer, dos pares, da escola, do bairro, etc.

Como especificado anteriormente, utilizei procedimentos de pesquisas de abordagem qualitativa, combinados com procedimentos de abordagem quantitativa, pois considerei as afirmativas de Gatti (2004) de que a pesquisa quantitativa tem seus limites assim como os estudos de abordagem qualitativa. No entanto, a mesma autora ainda ressalta que “sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas”. (ibid., p.26).

Quanto à pesquisa qualitativa, Heloisa Helena Martins (2004) tem como pressupostos que este tipo lança mão do conhecimento crítico dos caminhos do processo científico que considera as relações complexas e sua análise em profundidade, reconhecendo as unidades sociais investigadas como totalidades.

Nos movimentos que realizei, penso que me aproximei do que afirmou Brandão (2007, p.173), quando aborda o planejamento da pesquisa e do trabalho de campo. Diz a autora que é imprescindível que o pesquisador seja capaz “de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar”, como também ter a maturidade necessária para “fazer a melhor opção entre as alternativas postas para a análise de seu objeto, o rigor com que elabora suas referências, o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do processo de investigação” (ibid., p.174).

De acordo com as proposições acima, planejei o desenvolvimento do trabalho de campo em cinco etapas: Na primeira etapa, preocupei-me com a preparação para a pesquisa direta no campo (setembro de 2011 a fevereiro de 2012), realizando incursões nos sites do IBGE, IPEA, INEP e Fundação SEADE com o intuito de construir um retrato da cidade de Ribeirão Preto, do ponto de vista histórico e de seus processos de reprodução socioespacial, sociodemográfica e socioeconômica.

Nesse momento, o sítio eletrônico do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) foi também pesquisado para levantar informações e dados referentes ao Programa Bolsa Família, PROJOVEM, o Sistema de Informações (SISJOVEM)⁶ e especificamente o Projovem Adolescente, Serviço Socioeducativo. No sítio do Sistema de Informações (SISJOVEM), encontrei dados dos Coletivos em funcionamento no ano de 2012 e o total de adolescentes inscritos em cada Coletivo, assim como o número de adolescentes de

⁶ Sistema de informação de dados dos jovens cadastrados em programas sociais e de transferência de renda, disponível no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

15 a 18 anos que estavam cadastrados nos programas socioassistenciais e, em especial, no programa Bolsa Família.

Por fim, retornei ao site da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto/SP para obter material sobre programas, projetos e ações voltados para os jovens desta localidade no ano de 2011, assim como para localizar documentos e notícias referentes à implantação e execução dos Coletivos do Projovem Adolescente. Utilizamos, para tanto, um recorte temporal de 2008 a 2012.

Na segunda etapa (março a junho de 2012), por meio de contato com os gestores e funcionários da Secretaria de Assistência Social de Ribeirão Preto, fiz uma apresentação breve do projeto de pesquisa e solicitei autorização formal⁷ para levantamento de documentos e dados referentes ao Projovem Adolescente.

Obtida a carta de autorização (junho de 2012), visitei os locais onde os Coletivos estavam situados, assim como também os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) para recolher os dados contidos nos formulários de inscrição dos jovens, fichas cadastrais e fichas de frequência dos participantes, desde 2008 até 2012. Os dados que constam nos documentos solicitados (nome, data de início no projeto, data de desligamento do projeto, data de nascimento e endereço completo) foram necessários para o levantamento do número de inscritos, número de adolescentes que saíram dos Coletivos antes da conclusão do projeto e número dos que concluíram. Os dados relativos ao local de moradia dos adolescentes foram fundamentais para a localização dos mesmos, almejando a aplicação presencial do instrumento de coleta de dados.

No decorrer das visitas e dos diálogos com as coordenadoras de CRAS, técnicas e orientadoras sociais, notei que o trabalho seria um tanto mais dificultoso devido à falta de sistematização e controle do material do Projovem Adolescente. Em algumas regiões, os documentos eram guardados em diferentes locais tais como: na sala da coordenadora do CRAS, na sala de atendimento social (PSB), no armário destinado ao Projovem situado no núcleo de atendimento à criança e ao adolescente ou então na sala da coordenadora do Projovem, lotada na Secretaria de Assistência Social; em outras regiões não encontrei documento algum, pois não observei preocupação com o resgate dos documentos que eram guardados junto aos locais onde os Coletivos foram desativados, e os materiais acabaram se

⁷Ainda que tenha adquirido a autorização formal para levantar e acessar documentos e informações sobre o Projovem Adolescente na SMAS, assim como para visitar e observar os locais de realização dos Coletivos Adolescentes, devo registrar que encontrei muitas resistências da coordenadora daquele Projeto, o que retardou significativamente minha entrada em campo.

perdendo. Senti, então, a necessidade de buscar mais informações com a coordenadora do Projeto.

Após enfrentar o caminho burocrático para conseguir acessar os documentos e informações sobre os Coletivos, pois estavam guardados na Secretaria de Assistência Social e não nos CRASs ou locais de funcionamento das atividades socioeducativas, foi possível analisar quantitativamente o conjunto total de Coletivos implantados no período de 2008 a 2012, o tempo de duração deles e o número de jovens inscritos que participaram, concluíram e os que não permaneceram nos Coletivos até o final.

Além da análise da frequência, também realizei a análise qualitativa dos registros das observações feitas em locais onde funcionavam os Coletivos e também dos diálogos com os profissionais. No conjunto do material coletado e anotado no caderno de campo, dei maior ênfase aos locais onde aconteciam os Coletivos; a estrutura do local; a característica dos bairros; as atividades que eram realizadas; as dificuldades para a formação e manutenção dos Coletivos e para manter a frequência dos jovens; a relação entre os jovens e as executoras das atividades socioeducativas.

Essas últimas informações reunidas por meio das primeiras incursões no campo possibilitaram-me obter uma visão global do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto, o que permitiu levantar os seguintes dados⁸:

- nos anos de 2008-2009, dos sete Coletivos implantados, dois deles foram desativados.
- nos anos de 2010-2011, dez novos Coletivos foram formados, contudo, três foram desativados.
- de 2008 até o momento da pesquisa, apenas o equipamento situado no Bairro Quintino Facci II (região Norte) continuava abrigando, de modo ininterrupto, os Coletivos do Projovem Adolescente.

Quanto à busca pelas respostas sobre os interesses dos jovens em ingressar e permanecer nos Coletivos optei por buscá-las junto aos sujeitos que participaram dos Coletivos instalados no Bairro Quintino Facci II⁹ (região norte da cidade), mais especificamente na Estação do Alto, dada a continuidade do trabalho nessa localidade.

Após o levantamento dos dados sobre os Coletivos do Projovem Adolescente implantados na cidade de Ribeirão Preto e a constatação de que apenas os Coletivos da Estação do Alto, Quintino II, se mantiveram desde o ano em que iniciou o Projovem na

⁸ Esses dados serão expostos com detalhes e mais bem discutidos no capítulo 2.

⁹ Ao longo do texto será grafado Quintino II

cidade (2008) até o momento em que estive em campo (2013), segui com o trabalho de campo, na terceira etapa (agosto de 2012). Nesta parte da pesquisa, realizei visitas frequentes ao Coletivo que estava em funcionamento, na Estação do Alto, e iniciei uma aproximação com os sujeitos jovens, participantes do Projovem. A minha presença, uma orientadora social que agora ocupava o lugar de pesquisadora no local onde aconteciam as atividades do Projovem Adolescente, facilitou a minha interação com os sujeitos da pesquisa. Nesse momento, foram de suma importância as reflexões realizadas por Marilena Nakano (1995), sobre sua pesquisa com os jovens residentes da “favela” do Jardim Oratório, pois me auxiliou a “evidenciar o lado pesquisadora” e a manter o “distanciamento” (tal como defendido pelos antropólogos) tão necessário para “não perder a possibilidade de análise crítica com certa isenção” (NAKANO, 1995, p.9).

Nakano (1995) também considerou como fator de extrema importância sua aproximação, em momentos anteriores no papel de militante, com o local do estudo que permitiu construir uma relação de empatia e confiança com os jovens. Assim como para Nakano (1995), meu histórico de orientadora social e a interação prévia, com alguns jovens participantes do Projovem Adolescente, permitiram o reconhecimento e aproximação de um deles naquele Coletivo onde realizei a observação. Esse reencontro foi fundamental, pois solicitei ao jovem que exercesse o papel de mediador junto aos demais participantes do Projovem naquele bairro. Convite que foi imediatamente aceito¹⁰.

O convite formulado a esse jovem foi inspirado também nas leituras dos trabalhos de William Foote Whyte, *Sociedade de Esquina* (2005) e Juarez Dayrell (2001), *o Rap e o Funk na Socialização da Juventude em Belo Horizonte*, por se tratar de estudos em que os pesquisadores trabalharam com determinado segmento de sujeitos jovens qualificados como “pobres”, de “origem popular” ou “moradores da periferia” ou dos “guetos”. Ambos os autores voltaram seu olhar para esses jovens para além da imagem socialmente criada e difundida pela mídia associados à violência, à marginalidade e à carência, e sim os enxergando como sujeitos concretos, inseridos em um contexto histórico e social, “no qual se produzem e são produzidos como sujeitos” (DAYRELL, 2001, p.2).

Sob a mesma perspectiva metodológica de trabalho com os sujeitos juvenis de origem popular, Nakano e Almeida (2011) discutem que “a própria adjetivação dada aos sujeitos a serem investigados pode revelar diferentes visões epistemológicas e de estratégias

¹⁰Neste texto, o jovem será denominado por N.

metodológicas postas em jogo” e atenta-nos que “essas qualificações [...] podem ser a ponta de um iceberg, pois joga luz apenas naquilo que é apenas aparente” (ibid., 2011, p.1).

Esse trabalho ainda remete ao território onde habitam esses jovens – “as favelas”, alertando-nos para não cair na armadilha em retratar um cenário que é frequentemente estigmatizado, apenas sob o foco “da desigualdade”, da “segregação socioespacial” e “étnico-racial”, ou seja, retratar aquilo que está evidente, mas sim ampliar o foco para visualizar aquilo que se esconde nas ações cotidianas dos jovens, “na diversificada e rica sociabilidade” (NAKANO & ALMEIDA, 2011, p. 2-3) que os territórios desconhecidos, complexos, como as “favelas” abrigam. Para os autores, as sociabilidades juvenis são facilmente percebidas quando nos livramos das representações estigmatizadas e ampliamos nosso olhar sobre o território.

Não obstante, esclareço que mesmo possuindo uma interação prévia com um dos jovens participantes do Coletivo da Estação do Alto, não conhecia todos os jovens que participaram do Projovem Adolescente naquela localidade e tampouco o território em que eles residiam, pois atuei em outros Coletivos espacialmente distantes daquele escolhido para desenvolver a pesquisa. Assim como nas experiências dos autores citados, também me deparei com realidades territoriais complexas e distintas das que possuía intimidade.

Nesse sentido, o jovem N. cumpriu um importante papel na minha pesquisa, pois sua familiaridade com a comunidade e o forte laço que mantinha com alguns antigos integrantes do Coletivo facilitaram a minha aproximação direta com eles e até mesmo o encontro com aqueles que haviam mudado de endereço (Quarta etapa).

N. e os jovens do Coletivo do ano de 2012 também participaram da etapa de observação das atividades de educação não escolar que ocorriam dentro e fora dele (na Estação do Alto, na rua, na escola, na praça, na quadra, nas avenidas principais, no centro cultural, no bosque municipal e passeios organizados pela orientadora social responsável por aquele Coletivo), ou seja, eles me apresentaram os espaços socializadores que utilizavam. Em um dos encontros também relataram a história dos bairros onde residiam, a partir de suas vivências.

Na etapa de atuação no campo, principalmente quando utilizei a observação, lancei mão do Caderno de Campo. Magnani (1996, p.3) defende que ao “registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários (...)” não conseguem atingir. O caderno de campo pode auxiliar o pesquisador na situação de inserção no campo,

situação em que ele se vê como um estranho que nada conhece e necessita anotar todas as suas impressões, sem deixar passar nada.

O momento da observação foi de suma importância para conseguir formar vínculo com os adolescentes e preparar a próxima etapa, pois esse recurso permitiu uma aproximação “lenta e gradual e com a mediação de pessoas de confiança do entrevistado” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI 2002, p.24).

A próxima etapa consistiu na aplicação do questionário (setembro e outubro de 2012) e no diálogo com os sujeitos que se inscreveram no Projovem Adolescente e que participaram das atividades dos Coletivos da Estação do Alto, nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, por, pelo menos, um mês.

O questionário foi aplicado por mim, na residência dos adolescentes ou em local por eles escolhido: em sua maioria, em frente da casa onde residiam; na calçada, em alguma sala ou espaço disponível na Estação do Alto.¹¹

Às vezes, os jovens não conseguiam responder ao instrumento em um encontro apenas, então, programávamos mais um encontro, pois os questionários apresentaram muitas questões, o que prolongava o tempo de resposta dos adolescentes, principalmente aqueles que apresentavam dificuldades na compreensão das questões e necessitavam de auxílio para respondê-las.

Em todas as abordagens me propus a auxiliá-los, lendo e explicando as questões ou apenas esclarecendo algumas dúvidas que poderiam surgir no decorrer da aplicação, ou até mesmo escrevendo as respostas ditadas pelos sujeitos. Procurei, dessa maneira, atender à diversidade de situações que se apresentaram durante esta etapa da pesquisa.

O questionário foi construído com questões abertas e fechadas e tomou por base os dados sociodemográficos e as vivências dos adolescentes nas esferas socializadoras da escola, do trabalho, do lazer, das amizades, das redes de sociabilidade, e, sobretudo, das experiências vivenciadas nos Coletivos do Projovem Adolescente. Tais informações foram consideradas importantes para responder à questão sobre as interações dos sujeitos com a proposta socioeducativa do Projovem Adolescente e a compreender a situação dos jovens participantes dos Coletivos da Estação do Alto, seus processos de socialização secundária e os suportes que almejavam para a vivência da condição juvenil.

Concluída a etapa de aplicação do questionário, o próximo passo foi a organização e análise qualitativa dos dados. A análise temática procedeu pelas etapas de: descrição densa

¹¹ Foi aplicado somente após o aceite do adolescente em participar e a posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também pelos seus responsáveis, quando menor de 18 anos de idade.

dos dados obtidos com as impressões por meio da observação; categorização e análise dos diálogos e expressões juvenis e comparação da análise dos sujeitos com as diferentes realidades, segundo procedimento explicitado por Szymanski; Almeida e Prandini (2002).

Dadas as contribuições da banca de qualificação, na quinta etapa (março e abril de 2013), retornei a campo com a questão sobre quais seriam os interesses, as opiniões e contribuições da vivência dos jovens nas atividades socioeducativas, agora buscando coletar informações sob o ponto de vista da geração adulta. Para tanto, elaborei dois roteiros para a realização de entrevistas semiestruturadas. Um modelo compreendeu as questões voltadas explicitamente para as orientadoras sociais, o outro, questões que guiaram as entrevistas com a técnica do CRAS (região norte) e com a coordenadora do equipamento que abrigou os Coletivos no bairro Quintino II.

Com o intuito de aprofundar a compreensão no que se refere às interações entre a geração adulta e a geração jovem nos Coletivos da Estação do Alto, entrevistei as duas orientadoras sociais que trabalharam diretamente com os jovens, a coordenadora do núcleo Estação do Alto onde era situado esse Coletivo e uma profissional que atuava no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da mesma região e que acompanhou por um tempo as atividades socioeducativas.¹²

Diante do conjunto de informações, pude levantar elementos importantes para compreender as interações dos sujeitos jovens com a proposta socioeducativa do Projovem Adolescente, a partir do conceito de interesse trabalhado por Cabral e Bestard (1998) e Swedberg (2005) e também de socialização secundária (BERGER & LUCKMANN, 2001) e de suportes, tal como defendido por Martuccelli (2007; 2012). Essas e outras referências auxiliaram-me a interpretar e a dar significado aos dados brutos que me foram apresentados no final do trabalho de campo. A partir daí iniciei o processo de escrita, organizando a dissertação em cinco capítulos.

No primeiro capítulo que apresentarei em seguida, procurei demonstrar os aportes teóricos que embasaram a pesquisa, explicitando em quais chaves interpretativas compreendo a educação escolar ou formal e a não escolar ou não formal (BRANDÃO, 1982; GOHN, 2006; REYMOND, 2003; SPOSITO, 2008; GHANEM, 2008) e também as breves conceituações sobre a noção de interesse (SWEDBERG, 2005; CABRAL & BESTARD, 1998), socialização (BERGER & LUCKMANN, 2001; MARTUCELLI, 2012) e suportes nas Ciências Sociais (MARTUCELLI, 2007; 2012). Apresentarei ainda o cenário

¹² A profissional responsável pela gestão do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto (coordenadora do Projovem Adolescente) recusou o convite para participar da entrevista.

de implantação e implementação das políticas públicas, com ênfase nas iniciativas que tiveram por objetivo oferecer a determinados segmentos de jovens brasileiros programas ou projetos sociais de educação não formal ou não escolar (MACEDO & CASTRO, 2005; SPOSITO, 2002, 2007, 2008; SPOSITO & CARRANO, 2003; NOVAES, 2007; IPEA, 2009a, 2009b). No mesmo capítulo, também contextualizei a emergência do Programa unificado PROJOVEM (BRASIL, 2005), suas modificações e a proposta de um de seus eixos – o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo (BRASIL, 2008).

No segundo capítulo, inicialmente descrevi brevemente as características históricas, econômicas e sociodemográficas da cidade de Ribeirão Preto – local do estudo – e em seguida a situação dos jovens ribeirão-pretanos, enfatizando as desigualdades socioespaciais existentes entre os sujeitos que vivem a condição juvenil em uma localidade que é nacionalmente conhecida como “Califórnia Brasileira”. Em seguida, aponte as ações públicas na modalidade de educação não formal, destinadas à juventude ribeirão-pretana que foram desenvolvidas pelo Executivo local em anos recentes, com destaque para a versão local do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, seus processos de implantação e implementação.

O terceiro capítulo foi estruturado para conter a descrição do local escolhido para o aprofundamento da investigação – o Bairro Quintino II e o seu entorno. Por esse motivo, iniciei apresentando a região onde o bairro está localizado – região norte, com seus equipamentos e serviços de atendimento aos direitos sociais dos jovens, inclusive os de natureza educativa formal e não formal. Após, me direcionei especificamente aos sujeitos da pesquisa, buscando apresentar os percursos que percorri para configurar a amostra de jovens e também a caracterização deles. Nesta parte, exponho e discuto as respostas da primeira parte do questionário – em que estão incluídas informações referentes aos dados sociodemográficos, de escolarização, trabalho, de vivências na esfera do lazer e ocupação do tempo livre.

Já no quarto capítulo, apresento a estrutura e o funcionamento da “Estação do Alto” – local que abrigou os Coletivos do Bairro Quintino II, os relatos dos representantes da geração adulta – profissionais que interagiram diretamente com os sujeitos jovens sobre as interações, as atividades educativas não formais realizadas e as contribuições das mesmas na vivência dos jovens daquele lugar. Nesta parte, incluo, além das entrevistas com a geração adulta, as minhas observações nos encontros ocorridos dentro daquele espaço-tempo.

Por fim, no quinto capítulo, analiso as respostas dos jovens na segunda parte do questionário que me permitiram expor e discutir os interesses, as opiniões, avaliações e

sugestões dos sujeitos jovens a partir de suas interações com os pares e com a geração adulta no espaço-tempo dos encontros socioeducativos. E finalizo minha exposição, demonstrando quais foram as implicações desta iniciativa para os jovens que participaram do Coletivo do Projovem Adolescente na Estação do Alto para a vivência da condição juvenil e o processo de individuação.

1. APORTES TEÓRICOS E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS INICIATIVAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL VOLTADAS PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA

Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. (FREIRE, 2001, grifos do autor)¹³.

Como explicitado na apresentação, a pesquisa desenvolvida teve por objetivos compreender o processo de implementação do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo no município de Ribeirão Preto e também apreender e analisar as opiniões de grupo de jovens moradores da localidade acerca da experiência que vivenciaram nas interações com as atividades socioeducativas e culturais daquele Projeto, ocorridas na Estação do Alto - bairro Quintino II.

A partir das leituras de documentos oficiais que apresentaram e descreveram as intencionalidades do Projovem Adolescente (BRASIL, 2008; 2009a), nós o entendemos como projeto de natureza matricial¹⁴ que envolve atores governamentais e não governamentais, destinado a segmentos específicos da juventude brasileira, com a finalidade básica de conceber e garantir ações de (re)integração de jovens das classes populares ao sistema público de educação escolar, ao mesmo tempo que lhes oferece perspectivas de socialização secundária, mediante o desenho e oferecimento de atividades educativas de caráter não formal. Desse modo, o Projovem Adolescente pôde ser compreendido como uma iniciativa pública destinada a ampliar os direitos sociais de jovens dos setores ou classes populares, atuando na chave dos direitos sociais, com ênfase no direito à educação formal combinado à educação não formal/ não escolar (SPOSITO, 2008). Entendemos ainda que a proposta do Projovem Adolescente implica que os sujeitos devem aceitar a obrigatoriedade da educação

¹³ FREIRE, P. **Política e educação : ensaios**. São Paulo, Cortez, 2001. 5. ed, v.23. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf, acesso em: 30/12/2013.

¹⁴ Segundo impresso do MDS (BRASIL, 2009a, p.42), a proposta de educação não formal do Projovem Adolescente, denominada de “serviços socioeducativos”, deve integrar uma “rede de serviços assistenciais e socioeducativos direcionados a grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesses, (...) tendo a família como eixo matricial de proteção social.”. Ainda de acordo com o documento, “a pauta de trabalho é orientada pelas necessidades das famílias, seus membros e seus indivíduos” (ibid., p. 42).

escolar e ao mesmo tempo devem expressar e manter o interesse em participar das ações socioeducativas.

Ao conceber o Projovem Adolescente, a partir dos enquadramentos mencionados, torna-se necessário discorrer sobre o conceito de “socialização secundária” e sobre as noções de educação escolar e educação não formal, tendo como foco o indivíduo adolescente ou jovem.

1.1 Aportes conceituais sobre “socialização secundária” e suas relações com o Projovem Adolescente

Ao abordar o conceito de socialização na teoria social clássica e contemporânea, Martuccelli (2012), em *Lecciones de Sociologia del Individuo*, observa um processo de mão dupla mediante o qual uma sociedade se dota de indivíduos e, ao mesmo tempo, os indivíduos se integram e se tornam membros da sociedade ou de grupos diversos no interior dessa mesma ordem social. Para esse autor, o fundamental neste processo é que se tenha em conta que através dele um indivíduo é introduzido no universo das relações sociais e da cultura e supõe “el aprendizaje de ciertas pautas de comportamiento, del lenguaje, (...) y progresivamente de roles sociales y de tantas otras cosas” (ibid., p. 70). Em síntese, a socialização pode ser entendida como o processo de “fabricación cultural, social y psicológica del individuo” (ibid., p. 70).

Ao comentar criticamente os modos como determinados autores da sociologia definiram e/ou usaram o conceito de socialização¹⁵, Martuccelli (2012) distinguiu positivamente a forma como Peter Berger e Thomas Luckmann (2001) conceberam os processos de socialização que marcam a vida dos indivíduos. Segundo Martuccelli (2012), em *A construção social da realidade*, Berger e Luckmann (2001) construíram uma análise fina daquele conceito, compreendendo-o como um processo ininterrupto na vida de qualquer indivíduo, que o alcança em diferentes momentos do ciclo vital – infância, juventude, vida adulta e velhice, caracterizando os percursos e níveis de engajamento do mesmo em múltiplos e variados círculos sociais e culturais. A partir destas premissas, Martuccelli (2012) afirmou que, Berger e Luckmann (2001) compreenderam o processo socializador em dois

¹⁵Émile Durkheim, Talcott Parsons, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Peter Berger, Thomas Luckmann, Jean-Claude Kaufmann, cf. Danilo Martuccelli, *Lecciones de sociologia del individuo*, especialmente a tercera sesión.

“subtipos”¹⁶, chamando a atenção para o fato de que “al lado de una **socialización primaria, que concierne los primeros años de vida**, y durante la cual se consolidan los hábitos que nos van a acompañar durante toda nuestra vida, **existe un conjunto diverso de socializaciones secundarias**” (ibid., p.73; grifos nossos), para os dois sociólogos:

la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que **induce al individuo ya socializado a nuevos setores del mundo objetivo de su sociedad** (BERGER & LUCKMANN, 2001, p.166; grifos nossos)

Se concordarmos com as formulações de Berger e Luckmann (2001), acerca dos dois “subtipos” de socialização que alcançam as experiências vitais e sociais dos indivíduos, por decorrência, aceitamos, também, as ideias de que a “socialização primária” implica processos de interação e indução que marcam a vivência dos indivíduos durante a infância, principalmente no interior da família e seus círculos sociais próximos, e aceitamos ainda que os processos de “socialização secundária” ocorrem a partir das interações e induções que marcam as experiências dos indivíduos na saída da infância e na inauguração dos trânsitos e experiências que singularizam outros momentos do ciclo vital – adolescência, juventude, idade adulta e velhice. Os dois “subtipos” demarcam, ainda, a passagem dos mesmos do mundo privado (familiar) para o mundo público e seus inúmeros círculos sociais, culturais e educativos. De acordo com Martuccelli (2012)

en efecto, en sociedades altamente diferenciadas, como lo son las sociedades modernas, **existen un sin número de socializaciones secundarias (aprendizaje de nuevos roles sociales en el mundo del trabajo, procesos secuenciales de socialización escolar –el ingreso a la universidad–, nuevos códigos de conducta asociados a un cambio barrial o de grupo social, y por supuesto, la socialización inducida por el matrimonio)**. (ibid., p. 73-74; grifos nossos)

Desse modo, temos que, iniciados os processos de “socialização secundária”, os indivíduos têm os repertórios de interações e relações sociais, culturais, cognitivas e afetivas ampliados significativamente e vivenciam, simultaneamente, processos de integração e diferenciação social (MARTUCELLI, 2012).

Os aportes conceituais acima contribuíram para que nós compreendêssemos o Projovem Adolescente com uma ação pública que objetiva ampliar, enriquecer e diversificar os processos de “socialização secundária” dos jovens que acessam e participam dos seus coletivos e atividades, tanto as de educação formal – (escolar) como as de educação não

¹⁶Termo grafado por Berger & Luckman, (2001, p. 166).

formal – não escolares. Entretanto, convém também explicitar, ainda que brevemente, em quais registros entendemos as noções de educação formal, não formal e estabelecer as relações com aquele Projeto (BRASIL, 2008; 2009a).

1.2 Aportes conceituais sobre educação formal e educação não formal e suas relações com o Projovem Adolescente

Em texto do início dos anos de 1980, Carlos Rodrigues Brandão (1982) nos lembrou que ninguém escapa da educação; ela invade a vivência de todos os indivíduos “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos, para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (ibid ., p.1). Nesse mesmo texto, Brandão reafirma diferentes modelos de educação e esclarece os espaços-tempos em que eles se manifestam:

não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece (...); o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (...) Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (ibid., p.1-2, grifos nossos).

As reflexões de Brandão (1982) reforçam as ideias de que a educação está presente no cotidiano de todo e qualquer indivíduo, independentemente do momento do ciclo vital que se encontre ou do espaço em que está inserido, e que ela pode assumir um modelo cujas práticas são mais difusas – menos rigorosamente planejada e sistematizada, ou se configura como um modelo cujas práticas são mais institucionalizadas, intencionais e sistematizadas, tal como a educação escolar.

Maria da Glória Gohn (2006) também contribuiu para pensarmos a noção de educação no plural, na medida em que explora as principais características dos modelos de educação formal (escolar), não formal e informal. O texto de Gohn (2006) se aproximou das formulações de Brandão (1982), pois a autora defendeu o ponto de vista de que a educação formal ocorre nas escolas, e que no interior desse grupo social quem educa são os professores, além disso, lembra a autora que a educação escolar conta com conteúdos previamente demarcados, com diretrizes centralizadas (por exemplo, os currículos), com objetivos gerais e específicos intencionalmente definidos, e este modelo de educação se pauta por normas e

estruturas hierárquicas e burocráticas, contando também com temporalidades impostas pelo poder público.

Gohn (2006) observou ainda que houve semelhanças e diferenças entre os modelos de educação informal e não formal que precisaram ser destacados, sobretudo as diferenças, pois a **educação informal diz respeito às aprendizagens que os indivíduos adquirem “durante seu processo de socialização - na família, com os amigos, no clube, na comunidade, com os colegas da escola, através dos meios de comunicação de massa, nas vivências na cidade”** etc. (ibid., p. 3; grifos nossos). Nesse modelo, os ambientes educativos são “espontâneos e as relações se desenvolvem segundo gostos, preferências” (ibid., p.4), e os seus objetivos e conteúdos são carregados “de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (ibid., p.3). Por outro lado, o modelo de educação não formal concerne às experiências que os indivíduos vivenciam “**no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas**” (ibid., p. 3, grifos nossos).

Gohn (2006) argumentou também que a intencionalidade¹⁷ presente no modelo de educação formal (escolar) e no da não formal seria um elemento precioso para diferenciá-las da educação informal, pois nesta última seus espaços educativos seriam demarcados por referências à origem socioeconômica dos sujeitos, assim como a “nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc.” (ibid. p. 3).

As considerações de Brandão (1982) e Gohn (2006) nos auxiliaram na percepção de semelhanças e diferenças existentes nos espaços, tempos, valores, objetivos, conteúdos e graus de sistematização e institucionalização que caracterizaram os modelos de educação formal (escolar), não formal e informal, entretanto, o trabalho de Manuela Du Bois Reymond (2003) que abordou as relações entre a educação formal e a não formal chamou a nossa atenção para outros fatores que delimitam ainda mais as diferenças entre estas duas modalidades de educação: um deles diz respeito à imposição normativa, ou legal, que marca a educação formal em muitas sociedades e Estados-nação, na atualidade; a outra distinção tem a ver com a motivação ou o interesse dos indivíduos em se engajarem e participarem ou não em processos de educação formal ou não formal. Para Reymond (id.), a educação formal implica uma “**obrigatoriedade**”, em alguma(s) de sua(s) etapa(s),¹⁸ e repousa sobre a “**motivação**

¹⁷Já para Brandão (1982), a intencionalidade ocorre em todas as formas de educação, seja elas de cunho formal, não formal e informal, ideia defendida pelo autor ao comentar os processos de socialização/educação no meio indígena.

¹⁸Embora A Constituição Federal (1988) estabeleça que a educação constitua um direito e garantia fundamental da pessoa humana, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 não regulamentou a obrigatoriedade a todas as

extrínseca” dos indivíduos, características nem sempre presentes na educação não formal, pois nesta modalidade pôde-se verificar a adesão **“voluntária”** dos indivíduos e, em princípio, uma **“motivação intrínseca”** dos mesmos em participar de ações, propostas, programas ou projetos educativos não formais (ibid., p. 10, tradução livre, grifos nossos)¹⁹.

Na concepção de Sposito (2008), a

educação não-formal, muitas vezes, é concebida como educação permanente, pois ocorre em vários momentos do ciclo de vida – juventude, idade adulta, terceira idade – e a defesa dessa continuidade decorre das características atuais da vida social. Mesmo sendo reconhecida como importante, sempre pressupõe uma busca do sujeito que considera relevante construir outros caminhos para a sua formação. (ibid., p.88).

Quanto à questão da obrigatoriedade existente na educação formal, Marília P. Sposito (2008), em diálogo que estabelece com o texto de Reymond (2003), reconheceu que muitos processos ou práticas de educação não formal não são impostos e nem compulsórios ou obrigatórios, diferentemente da educação escolar, porém Sposito (id.), ao considerar os indivíduos concretos que se envolvem com propostas de educação não formal, lembrou que a liberdade de escolha em participar ou não das opções desse modelo de educação está condicionada ao momento do ciclo da vida que os indivíduos se encontram. No caso, por exemplo, de adolescentes e jovens, a escolha depende das negociações que os seus responsáveis fazem com eles, mesmo que haja uma margem relativa de escolha e concordância por parte dos sujeitos juvenis:

apesar do desejo dos pais de propor novas modalidades de educação – aprendizado de línguas, artes, esportes, entre outros – há sempre um espaço para a adesão do próprio sujeito, pois, sem um mínimo de concordância e aceitação, a proposta não se efetiva (ibid., p.88).

Nas reflexões que apresentou sobre interações existentes entre a educação formal e não formal, tendo como foco central a juventude e os jovens, Sposito (2008) nos advertiu para

etapas da educação básica, tal característica recaiu apenas na etapa do ensino fundamental. Apenas recentemente, através da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394, de 1996 é que a educação básica organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e o ensino médio, tornou-se obrigatória.

¹⁹No texto de Reymond (2003, p.10): “si la définition de l’éducation formelle laisse peu de doutes, l’éducation non formelle est en revanche un concept beaucoup plus large et donc moins clairement défini [...]. Dans de nombreux pays, il est entendu que l’éducation formelle se tient dans des écoles et des institutions de formation et d’enseignement supérieur. Elle dispose de programmes et de règles de certification précisément définis. **L’éducation non formelle au contraire a lieu majoritairement en dehors du système éducatif formel et est volontaire.** [...]. Ses programmes sont moins clairement définis et son “pouvoir de certification” moins important, ce qui lui confère une position sociale et financière plus faible. Le degré de professionnalisation est également plus bas et moins strictement défini que pour l’éducation formelle. **Celle-ci est obligatoire pour la majorité des élèves et doit reposer sur une motivation d’apprentissage extrinsèque. L’éducation non formelle présente en revanche l’avantage d’être volontaire et peut en principe compter sur la motivation intrinsèque des participants.** Dans certains pays, elle même est perçue comme un processus d’apprentissage sans programmes évidents, sans enseignants et sans examens ou tests.” (grifos nossos).

não tomarmos aquelas modalidades de educação como disjuntivas, antes, devemos compreendê-las como modalidades complementares e não estanques, pois, concordando com Reymond (2003), Sposito (id.) destacou que

‘a reflexão sobre a educação não formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes à educação não-formal afetarão no longo prazo a educação formal’, ou seja, as duas modalidades de oferta educativa de algum modo estão em processo de interação mesmo que ações muitas vezes privilegiem apenas um dos polos (REYMOND, 2003, p. 2²⁰ apud SPOSITO, 2008, p.84).

Realizamos essas breves incursões pelos conceitos de “socialização secundária”, de educação formal (escolar), não formal e informal (não escolar), com o objetivo de melhor detalhar o modo como compreendemos o Projovem Adolescente Socioeducativo, pois como já afirmado, o entendemos como uma iniciativa pública direcionada a determinados segmentos da juventude brasileira que visa a oferecer propostas de “socialização secundária” nas chaves daquelas três modalidades ou modelos de educação. Porém em nossa incursão, tentamos circunscrever não apenas algumas semelhanças e diferenças existentes entre os modelos de educação, mas também acentuar que no caso da educação formal, o Projovem visa a (re)integrar os indivíduos juvenis no universo de uma educação institucionalizada, sistematizada, “obrigatória” em algumas de suas etapas, marcada por uma “motivação extrínseca” aos adolescentes e jovens, porém um direito social, um suporte, de responsabilidade do Estado, com garantias constitucionais, legislação, sistema setorial estruturado e políticas públicas.

Dadas as características dos modelos de educação não formal e informal, exploradas através dos autores anteriormente citados, eles tenderam a ser menos institucionalizados, sistematizados, burocratizados e só recentemente eles têm se constituído como objeto de ação estatal, de políticas e programas públicos, nas chaves dos direitos sociais ou civis de crianças, adolescentes e jovens. Contudo, temos de levar em consideração que o acesso e a participação dos indivíduos juvenis, em processos de educação não formal e informal, passam por uma “motivação intrínseca”, “voluntária” e pelo interesse individual dos mesmos, ainda que tenham que entrar no jogo da negociação e consenso com seus responsáveis diretos (SPOSITO, 2008).

Desse modo, o Projovem Adolescente Socioeducativo se apresenta aos jovens com duas faces: ele é um projeto que visa a induzir determinados jovens a voltar ou permanecer na

²⁰No texto de Reymond (2003, p.2): “la réflexion sur l’éducation non formelle est aussi par définition une réflexion sur l’éducation formelle. Toutes les mesures et politiques concernant l’éducation non formelle affecteront à long terme l’éducation formelle, et réciproquement.”

escola – uma obrigação, e deve considerar a “motivação intrínseca”, vontade e o interesse de adolescentes e jovens em participar ou não de seus Coletivos e ações de educação não formal ou informal e torná-los em um suporte para suas vivências juvenis. Razão pela qual, na sequência, tecemos algumas considerações sobre as noções de interesse e suporte adotadas neste estudo.

1.3 As noções de “interesse” e de “suportes” e suas contribuições para a compreensão do Projovem Adolescente

Em texto intitulado *A Acção Social e os limites do interesse* que tratam Cabral e Bestard (1998), os autores propõem que tenhamos um entendimento da noção de interesse que vá além das dicotomias que separam o interesse mediante os binômios “material-imaterial”, “particular-universal” ou “local-global” (ibid., p.145). Para esses autores, os sujeitos podem alterar seus interesses “consoante às condições que encontrarem” em sua realidade imediata e as interações sociais que estabelecem com o “outro” – individual ou coletivo (ibid., p.146). Dessa forma, a noção de interesse é sempre relacional, ela não pode ser compreendida como uma manifestação do indivíduo sem que sejam consideradas as condições em que ele se encontra e a rede de interações e relações históricas, sociais e culturais em que ele está imerso.

Posição semelhante à de Cabral e Bestard (1998) apresenta Richard Swedberg (2005) sobre a noção de interesse, quando afirma que ela contempla tanto uma dimensão motivacional do indivíduo como uma dimensão relacional e social.

A perspectiva relacional presente na noção de interesse também induziu a considerar as relações de adolescentes e jovens com as ações de educação formal, não formal e informal, propostas pelo Projovem Adolescente, a partir da noção de suportes que marcaram suas experiências juvenis ou necessárias para a vivência da juventude com dignidade e qualidade social.

Para Danilo Martuccelli (2012), nenhum indivíduo se sustenta sozinho, desde seu interior, na sociedade em que vive, e todo indivíduo para se sustentar necessita de um conjunto de suportes, sejam eles materiais ou simbólicos. De acordo com esse autor, “lo importante es reconocer por um lado el carácter fundamental de los soportes (son indisociables de la posibilidad misma de ser un individuo)” e que “la disociación de la cual procede el individuo moderno lo obliga a buscar un conjunto de soportes (relaciones, actividades, objetos)” (ibid., p. 65).

Em *Cambio de Rumbo* ao tratar da noção de suporte, Martuccelli (2007), novamente, assinalou que qualquer indivíduo pode ser compreendido a partir de um “conjunto de soportes, materiales y simbólicos, próximos o lejanos, conscientes o inconscientes, activamente estructurados o pasivamente padecidos, siempre reales en sus efectos y sin los cuales, propiamente hablando, el actor no subsistiría” (ibid., p. 77)

Entretanto, adverte Martuccelli (2007) que na teoria social é possível verificar que há duas possibilidades de se abordar a noção de suporte: uma forma “restrita” e outra “ampliada” (ibid., p77-78). Para o autor, a concepção “restrita” de suportes, ao menos na França, teria em Robert Castel um legítimo representante, pois

Castel hará de la posesión de *estos* soportes la clave explicativa de la integración social y de las dos grandes maneras, opuestas, de ser un individuo en la modernidad. Por un lado, um individuo positivo que, disfrutando de soportes gracias a la propiedad social, es capaz de autosostenerse; por el otro, um individuo negativo que, a la inversa, desprovisto de ellos, sufre un proceso complejo de desafinación y de descalificación (ibid., p.78).

Contudo, Martuccelli (2007) entende que tal visão de “suportes” é bastante “restrita”, pois o que importava a Castel, no texto *A Metamorfose da questão social*, era

hacer una historia de los soportes políticos y económicos del individuo, a fin de subrayar **el rol central que le toca al Estado benefactor en la construcción del individuo moderno**. Los soportes individuales no son pues sino la otra cara de la acción pública garante de la cohesión social. (ibid., p. 78; grifos nossos).

E sobre tal visão, conclui Martuccelli (2007) que certamente **“los derechos y los recursos económicos son sin lugar a dudas soportes mayores del individuo, pero no son ni los únicos ni necesariamente los más importantes.”** (ibid., p.78; grifos nossos).

Quanto à visão “ampliada” de suportes, Martuccelli (2007) lembra que uma das principais contribuições à mesma está associada aos trabalhos de Georg Simmel, pois

en el inicio su constatación es muy parecida a la de tantos otros sociólogos clásicos: la modernidad se caracteriza por el tránsito de dependências personales hacia dependências impersonales, entre las cuales el dinero tendrá una función mayor. El dinero, en efecto, permite a la vez nuevas formas de distanciamiento y una fonna particular de interdependencia que abre un espacio inédito de libertad. Pero la caracterización de esta experiencia es de una gran agudeza en Simmel. La independencia no es un asunto de todo o nada, un juego de suma cero. La interrogación se modifica: ¿cuál es la mejor combinación posible para lograr, en medio de nuestros vínculos, un sentimiento creciente de libertad? Para Simmel, la respuesta se impone de ella misma y pasa por **el declive de nuestras obligaciones hacia un amo individual em beneficio de una pluralidad de interrelaciones de las**

cuales todo elemento de subordinación de índole personal está eliminada. (ibid., p.79; grifos nossos)

Martucelli (2007), ao mesmo tempo, demonstrou uma apreciação positiva desta visão de suporte, também apresentou uma crítica à visão simmeliana, afirmando que ela tem

el gran mérito de introducir una nueva lectura de los vínculos sociales propios a los tiempos modernos. Pero su asociación casi exclusiva de esta posibilidad con el dinero no está exenta de riesgos. Hoy, en efecto, es menos seguro que el dinero garantice por doquier relaciones de no-dependencia; y es menos seguro que las relaciones personales, de entre las cuales un número creciente son cada vez más electivas, sean aun un factor homogéneo de dependencia. Es aquí justamente donde se vislumbra una de las novedades de la condición moderna a comienzos del siglo XXI. Por un lado, nuestras relaciones instrumentales con los otros aumentan, pero al mismo tiempo, y en sentido inverso, cada vez más aprendemos a reconocer nuestras deudas hacia los otros. (ibid., p.79).

É porque se aproximou mais da visão ampliada de suportes que Martuccelli (2012) compreenderá que, na vivência dos indivíduos, eles são tanto de ordem material como de ordem simbólica, pois

[...] em muchos casos los soportes pueden ser una actividad laboral, para otros, pueden constituirlos ciertos vínculos sociales privilegiados (la pareja, una persona referente, amigos), em otros puede tratarse de una acción de consumo cultural – pienso em la lectura pero también, por supuesto em la televisión – y sería fácil alargar la lista (ibid., p.37).

Nesse sentido, essas formulações sobre as noções de suportes, tanto em sua versão “restrita” quanto na “ampliada”, contribuíram para defendermos a ideia de que o Projovem Adolescente é um projeto que visa a contribuir para a “socialização secundária” de indivíduos jovens seja pela garantia de “um direito social” – a educação escolar, de responsabilidade do Estado (versão “restrita” de suportes), seja por meio de ações educativas não formal e informal (versão “ampliada” de suportes).

1.4. A emergência de ações estatais para a juventude brasileira: o jovem como “problema”, como “sujeito de direitos” e como “protagonista”

A literatura que acessamos sobre a emergência das ações públicas direcionadas especificamente aos jovens brasileiros²¹ afirmou de que foi somente no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, já na vigência da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da

²¹Kerbaury (2005), Brenner, Lânes e Carrano (2005) e Sposito (2007, p.5).

Criança e do Adolescente²² - ECA (1990), que a categoria juventude tornou-se “objeto de intervenção do Estado” brasileiro.

De acordo como Sposito (2007), a conjuntura econômica e social, marcada pela recessão e expansão da pobreza no Brasil (IPEA, 2009a) e diante de situações de violência envolvendo jovens²³, contribuiu para formulação de uma representação da juventude brasileira que a identificava como “problema” (SPOSITO, 2007, p.6). A respeito, Sposito e Carrano (2003, p. 181) registraram que antes dos anos de 1990, no Brasil, os jovens e suas necessidades específicas “tenderam a permanecer muito mais como “estado de coisas”²⁴ do que como problema político”, e as iniciativas públicas que foram realizadas visaram mais a resolver os problemas que afetavam a população jovem e a sociedade como um todo. Para os autores, os problemas eram reais e

[...] identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, responsáveis pela materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos [...] se expressaram, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades (ibid., p. 187).

Por outro lado, Brenner, Lânes e Carrano (2005), em texto intitulado *A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas*, reforçaram a ideia de que o ECA²⁵ favoreceu a formulação da representação da juventude como sujeito de direitos e instituiu a legalidade dos Conselhos nacional, estadual e municipal dos direitos da criança e do adolescente.

Desse modo, durante a década de 1990, na sociedade brasileira assistíamos à coexistência de, pelo menos, duas representações da juventude e dos jovens, duas

²² Lei Federal nº 8069 de 1990.

²³ Sposito (2007) e Macedo e Castro (2006), exemplificaram nesse período, a contribuição da mídia na difusão da representação de juventude como “problema”, por meio de noticiários como o do assassinato do índio Galdino por jovens de classes médias na cidade de Brasília; a Chacina da Candelária e a rebelião na antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor).

²⁴ Rua (1998) realizou um levantamento sobre as ações públicas destinadas as juventudes nos anos 90 e, por meio desse, constatou que, mesmo havendo ações no âmbito educacional, da saúde e do trabalho, não eram planejadas para atender às demandas específicas dos jovens e, tampouco, detinham o objetivo de promover uma formação plena para a cidadania. Diante disso, a autora conceituou políticas públicas como sendo respostas “apresentadas pelos atores políticos ou sociais, direta ou indiretamente interessados, que transitam no ambiente e no sistema político” (ibid., p. 731). Entretanto, enquanto a inclusão dos “problemas políticos” não ocorre na “agenda governamental”, define como “situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade”, ou seja, como “estado de coisas” (ibid., p. 732).

²⁵ Apesar da contribuição do ECA à categoria social juventude, ele apenas reconhecia as crianças e os adolescentes com 18 anos incompletos como sujeitos de direitos, relegando os jovens que se encontravam acima dos 18 anos de idade.

representantes contrastantes. No dia a dia, a juventude e os jovens eram considerados “problemas”: nas esferas do trabalho - o problema do emprego juvenil; da segurança pública - o problema da marginalidade de determinados setores da juventude, os jovens como vítimas ou autores de atos de violência; da assistência e proteção social - exposição dos jovens das classes populares à vulnerabilidade e ao risco, entre outros. Ao mesmo tempo, do ponto de vista legal, a partir da categoria adolescente, os jovens inseridos no intervalo etário de 12 a 18 anos, tornaram-se sujeitos de direitos: direitos “referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990²⁶; SPOSITO & CARRANO, 2003; MACEDO E CASTRO, 2006; BRENNER, LÂNES, CARRANO, 2005; SPOSITO, 2007).

Ao analisarem as ações públicas do governo federal destinadas aos jovens, na segunda metade da década de 1990, Sposito e Carrano (2003) identificaram mais de três dezenas de programas e projetos, de abrangência nacional, voltados aos jovens, situados entre 15 e 25 anos de idade. Segundo os autores, no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB/1995-1998), num cenário de políticas públicas a partir de determinadas premissas do ideário neoliberal, foram criados seis programas voltados à juventude.

Mas foi durante o segundo mandato daquele presidente (1999 - 2002) que ocorreu uma explosão da temática da juventude e adolescência no âmbito do governo da União, por meio da execução de 18 (dezoito) programas articulados “no formato de parcerias” com as instâncias governamentais, inclusive na área de Segurança Pública e a sociedade civil, com foco em populações jovens consideradas em condição de vulnerabilidade²⁷ e risco social, mas também em atividades que apostavam no denominado “protagonismo juvenil”, isto é o jovem ao mesmo tempo como um ator e um sujeito social (BRENNER, LÂNES, CARRANO, 2005, p. 4; MACEDO E CASTRO 2006; SOUZA, 2006).

Do conjunto das experiências analisadas por Sposito e Carrano (2003), nos contextos dos governos Fernando Henrique Cardoso, três projetos, vinculados ao Ministério da Assistência e Previdência Social, tiveram como objetivo atuar com os jovens na chave da

²⁶Lei Federal nº 8069 de 1990, artºs: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º.

²⁷ Segundo material produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome, são considerados em situação de vulnerabilidade social “famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou pelo acesso às demais políticas públicas”. (BRASIL, 2009b, p.48)

educação não formal: o Programa Brasil Jovem, os Centros da Juventude e o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano.

De acordo com Novaes (2007), durante o período inicial de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, algumas iniciativas formuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso, a exemplo do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, permaneceram. Todavia, o contexto da elaboração do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude favoreceu a formulação de novas propostas e programas destinados aos jovens brasileiros, contribuindo ainda mais com a percepção desses atores “sujeitos ativos” no processo de definição de políticas públicas (BRENNER, LÂNES, CARRANO, 2005, p.1)²⁸.

A partir das referências acima, é possível circunscrever um dos momentos do século XX, em que o governo da União²⁹ desenhou e executou ações públicas de educação não formal voltada aos jovens, em paralelo com as políticas educacionais de ampliação das oportunidades de escolarização básica.

1.5. As ações da UNESCO em relação à juventude brasileira: o reforço das representações dos jovens como “problemas sociais” e como “protagonistas”

Em sua tese, Macedo e Castro (2006) chamaram a atenção para o fato de que foi ao final dos anos de 1990 que a UNESCO concebeu e desenvolveu uma série de estudos sobre a situação da juventude brasileira e propôs um conjunto de alternativas de intervenção social por meio de iniciativas de educação não formal, voltadas aos segmentos juvenis das camadas populares ou de baixa renda.

Naquele contexto, o organismo integrado à ONU “ampliou consideravelmente sua produção de pesquisas na área “da violência e da juventude”, a partir das premissas de que a “violência era um problema a ser revertido”, a “mortalidade juvenil deveria ser reduzida” e o “caráter contestatório do jovem poderia ser transformado em protagonismo”, a favor da

²⁸ Brenner, Lânes e Carrano (2005, p.7) completaram a listagem dos desafios discutidos nas Conferências, Grupos e Institutos, destacando também: a importância de se ter mais estudos sobre as ações, programas e projetos em curso, aumentar a abrangência dos programas (que estão sendo desenvolvidos), desconcentrar territorialmente as ações, melhorar a comunicação e integrar as ações interministeriais e adequar programas às necessidades específicas dos jovens.

²⁹ Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras, pesquisa coordenada por Sposito (2007) também identificou esse modo de agir em 74 municípios brasileiros situados em regiões metropolitanas, cf. SPOSITO, 2007.

construção e gestão de uma “cultura de paz” (MACEDO E CASTRO, 2006, p. 122)³⁰. Para Macedo e Castro (id), foi desse modo que a UNESCO “alçou o posto de uma das principais catalisadoras das ações de políticas públicas voltadas para a juventude” no cenário brasileiro, a partir de intervenções na chave da educação não escolar (ibid., p.124).

Sobre tais modos de o mundo adulto institucional agir em relação a determinados segmentos de jovens brasileiros, Sposito (2008)³¹ relembra que projetos e atividades de educação não escolar no Brasil nem sempre tiveram aquelas influências, pois nos anos de 1960 tivemos no país movimentos de “educação ou de cultura popular” que eram dotados de “elementos ético-políticos com a função de conscientizar as massas populares”, inclusive determinados setores da juventude brasileira (ibid.,p.88). Entretanto, no mesmo texto, Sposito (id.) reforçou as ideias de Macedo e Castro (2006), ao registrar que o surgimento da oferta pública de novas formas de educação não escolar³², tradicionalmente conhecidas como não formal, propuseram caminhos educativos diversificados de educação para os jovens de camadas populares, além da exigência da frequência à escola. Assinalou ainda a autora, que essas novas propostas tiveram forte influência do movimento europeu e de órgãos internacionais como, por exemplo, a UNICEF, a UNESCO e também o Banco Mundial³³, grandes responsáveis pelo crescimento desse tipo de iniciativa no Brasil.³⁴

Em seu trabalho, Macedo e Castro (2006, p. 179) exemplificaram as iniciativas que culminaram com os estudos realizados pela UNESCO no Brasil. A primeira, iniciou em 2000, em caráter experimental nas escolas estaduais do Rio de Janeiro - o “Programa Escola de

³⁰ O setor de pesquisa da UNESCO no Brasil foi criado em 1996 e seu primeiro resultado foi publicado em 1998, por meio da pesquisa que recebeu o título Juventude, Violência e Cidadania: os jovens de Brasília e no mesmo ano o estudo “Mapa da Violência: os jovens do Brasil”.

³¹ Sposito (2008, p.88) expõe sua preferência por adotar provisoriamente a designação ‘não escolar’ porque muitas das propostas analisadas por ela foram caracterizadas como “fortemente estruturadas, com bases institucionais sólidas, distantes do que poderia ser consagrado tradicionalmente como o campo do não-formal”.

³² Sposito (2008, p.95) explica que prefere adotar a terminologia educação não escolar em vez de educação não formal, baseada na afirmação dos autores Brougère e Bézille. (Del l’usage de la notion d’informel dans le champ de l’éducation, 2007), que consideram a educação escolar “uma forma educativa dentre outras, caracterizada pelo grau mais elevado de institucionalidade”. Nas palavras de Sposito (2008), muitas dessas modalidades de educação “envolvem conteúdos planejados e também, institucionalizados”.

³³ Osmar Fávero, em resenha do livro Educação não-formal: Contextos, percursos e sujeitos organizado por Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes, (Campinas; Holambra: Centro de Memória da UNICAMP; Editora Setembro, 2005. 442p), escreveu que foi a partir dos anos 70, por meio de pesquisas no mundo todo que sobre as formas de educação não formal, ainda compreendidas como antagônicas à educação escolar, invadiram os países pobres (neste o Brasil) com interesses políticos em prol da tentativa de encontrar respostas para as questões de segurança pública. Os estudos no Brasil foram pouco divulgados, entre eles pode-se exemplificar o trabalho com crianças de rua, com adolescentes e jovens infratores, as oficinas de lazer e arte, os estudos com grupos de hip hop, capoeira, esporte, etc. Somente nos anos 90, em outra perspectiva difundida por Gohn é que a ideia de educação não formal passou ao papel complementar ao sistema formal.

³⁴ Entretanto Sposito (2008, p.89) afirma que “no âmbito de uma heterogeneidade conceitual e empírica significativa”, esse tipo de proposta “não é imposta e nem se constitui como obrigatoriedade, diferentemente da educação escolar”. Ao mesmo tempo, a autora ressaltou a importância de se “considerar, também, que essa margem de escolha está relacionada ao momento do ciclo de vida”.

Paz”- e foi implementada para “reduzir os indicadores de violência” entre os jovens (ibid., p.222) e consistia em manter as escolas estaduais funcionando nos finais de semana com atividades de educação não formal. Outro exemplo seria o Projeto “Fala Galera” que abrangia tanto os objetivos da “vertente educacional” como do “protagonismo juvenil” para o combate à violência (ibid., 225)³⁵.

Na mesma perspectiva, na cidade de São Paulo, as iniciativas públicas voltadas à redução da violência escolar iniciaram timidamente na década de 1980 com o projeto elaborado pela Secretaria Municipal da Educação, intitulado projeto “Fim de Semana” e no final dos anos de 1980 com a campanha “pela vida, não à violência”, que formulou programas de prevenção e combate à violência nas escolas estaduais daquela cidade. Já nos anos de 1990, foram adotados medida de segurança, vigilância e controle nas escolas através de instalação de recursos materiais e de policiamento (SPOSITO, 2002).

Não obstante, somente no final dos anos de 1990, as escolas de São Paulo adotaram o programa “Cultura pela Paz”, administrando oficinas pedagógicas envolvendo os temas: cidadania, participação e gestão democrática para capacitar os representantes das instituições escolares e mais especificamente em 1999 é que os projetos passaram a incluir os jovens como público-alvo das ações, oferecendo oficinas de convivência nas escolas localizadas nas regiões periféricas da cidade, nos finais de semana (SPOSITO, 2002).

Já Elie Ghanem (2008, p.1) considerou que grande parte das atividades de educação não formal destinada aos jovens surgiu no Brasil com o intuito de compensar a “saturação do mercado de trabalho” e a evasão escolar, não como estratégia complementar à educação formal. Geralmente definida no campo da assistência e buscando obter um efeito “a curto prazo” (ibid. p.7), voltada às pessoas menos incluídas no sistema escolar convencional, elas foram desempenhadas por profissionais sem formação específica, em sua maioria voluntários - “educadores sociais” ou “animadores sociais” que propuseram atividades funcionais, utilizando métodos e técnicas flexíveis. Além disso, as atividades de educação não formal

³⁵ Sobre o termo “protagonismo juvenil”, Regina Magalhães de Souza (2006) afirmou que este surgiu da difusão de documentos publicados por organismos internacionais (UNESCO E UNICEF) e colaboradores sob a temática da participação, desenvolvimento, paz e juventude. A vertente do protagonismo juvenil ganhou espaço no campo das políticas públicas direcionadas aos jovens brasileiros de camadas populares com a inserção de atividades de prestação de serviços à comunidade, que visavam à cidadania ativa ou à participação cidadã, ou seja, o trabalho voluntário. Foi assim que o protagonismo juvenil foi considerado nas palavras da autora, “via de acesso ao discurso mais geral sobre o social, aquele que concebe a sociedade como um elenco de atores sociais em atuação num cenário público, apresentado pelo discurso como o “agente e beneficiário da mudança”, é o jovem objeto de políticas públicas que também deve oferecer sua contribuição ou sua contrapartida realizando atividades em benefício de si próprio e da coletividade” (ibid., p.248).

foram consideradas de baixo custo pelos seus órgãos financiadores, fossem eles “órgãos públicos, organizações privadas, internacionais” (ibid. p.12).

Sobre as ações de educação não formal destinados aos jovens “pobres” brasileiros, Sposito (2008, p.88) demonstrou aspectos de um “modelo” ou “paradigma” baseado numa “certa concepção de políticas para jovens pobres” que foi frequentemente utilizada “no Brasil, nos últimos dez anos”. No item posterior, explicitaremos os aspectos comuns dessas ações executadas amplamente pelo setor da assistência social.

1.6. As ações públicas de educação não formal desenhadas e executadas pelo setor da assistência social: educação para cidadania e “protagonismo juvenil”

Sposito, Silva e Souza (2006), no texto em que apresentaram um balanço dos projetos e programas destinados aos jovens, executados por governos locais de 74 municípios brasileiros de regiões metropolitanas, chamaram a atenção para a prevalência de um conjunto de iniciativas formuladas pelo setor municipal da “Assistência/Promoção/Inclusão Social”, que tinha como público-alvo “jovens e adolescentes de baixa renda”, caracterizado como “vulneráveis ou em situação de risco”. Para os autores, o fato de a maioria das ações estarem situadas no plano da assistência social reforçava ainda mais as representações negativas dos jovens de baixa renda, sobretudo os jovens negros e do sexo masculino, pois a eles foram ofertadas atividades de ocupação do tempo livre com os objetivos de prevenir e controlar a violência e as condutas de risco.

A partir das avaliações de Sposito, Silva e Souza (id.), temos que as ações para juventude formuladas pelos setores municipais da assistência e proteção social, na transição da década de 1990 para a de 2000, continuaram a ser formuladas a partir da representação da juventude e dos sujeitos jovens como “problemas sociais”, e algumas delas assumiam as ideias do jovem como “protagonista” de intervenções nos espaços sociais em que estava inserido, e buscando superar uma visão restritiva de cidadania, que a entende como restritiva ao cumprimento de deveres, na medida em que

[...] os usuários e demandantes dos serviços sociais públicos nem sempre têm clareza de que direitos não são concessão, um favor de quem está do lado de lá do balcão... Cidadania não é presente, dádiva; é construção, conquista a partir de nossa capacidade de organização, participação e intervenção social, que supõe a relação entre o público e o privado – o mesmo desenho ético que inclui solidariedade e democracia (BRASIL, 2009a, p.41).

Porém Sposito (2008) assinalou outras características presentes nas propostas públicas de educação não formal para os segmentos juvenis, as quais vêm se reiterando em décadas recentes: elas contemplaram projetos educativos sustentados por um tripé. O primeiro elemento do tripé seria a proposta da “transferência de renda”, o segundo consistiria na oferta das “atividades educativas” não formais e o terceiro seria a “exigência da contrapartida” – frequência na escola, participação nas atividades educativas e participação em atividades voluntárias na comunidade onde os jovens residem (SPOSITO, 2008, p.90).

O Programa Agente Jovem, criado nos governos Fernando Henrique Cardoso e mantido na primeira gestão do governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva, pôde ser utilizado como um exemplo dos projetos avaliados por Sposito, Silva e Souza (2006) e Sposito (2008), pois tal Programa “previa transferência direta de renda aos sujeitos jovens como incentivo à frequência compulsória nas atividades socioeducativas; a frequência aparece como condição, inclusive, de recebimento do auxílio mensal” e também exigia a frequência à escola e a participação voluntária em projetos de melhoria da comunidade como contrapartida pela participação (SPOSITO, 2008, p.89).³⁶

Sobre as ações públicas situadas no campo da Assistência Social, o estudo de Paula e Santa Clara (2008) procurou investigar ações de natureza não formal no município de Ponta Grossa/PR. As ações eram destinadas a jovens, com as mesmas características descritas nos parágrafos anteriores e no conjunto de projetos e programas que examinaram, elas identificaram que os projetos e programas tinham os seguintes objetivos, entre outros: 1) assegurar a permanência do jovem no ensino médio através de um sistema de proteção social – poupança; 2) oferecer atividades socioeducativas a adolescentes que cometeram atos infracionais, associadas a propostas para que os jovens realizassem trabalhos comunitários; 3) garantir a crianças e jovens do sexo masculino, em situação de vulnerabilidade social, ou “vivendo nas ruas”, a integração social e a formação para a cidadania, mediante suportes aos seus processos de escolarização e de ingresso no mundo do trabalho (ibid., p.186).

Iniciativas nos moldes acima descritos têm sido recorrentes no setor da assistência ou proteção social no país e têm sido as mais adotadas pelos municípios brasileiros, inclusive no município de Ribeirão Preto, localidade em que a Prefeitura Municipal implementou o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, oferecendo atividades socioeducativas (ou de educação não formal) para adolescentes de 15 a 17 anos, alfabetizados,

³⁶Camacho (2004), Moura e Zuchetti (2006), Zuchetti e Barrio (2007) também realizaram investigações sobre ações públicas de educação não formal destinadas à juventude “vulnerável” e registraram que elas funcionaram com a intenção de complementar a educação escolar.

vivendo em “condições de risco” e pertencentes à família com a renda *per capita* que não ultrapassasse meio salário-mínimo. Os objetivos do Programa visaram a preparar os jovens para a vivência dos valores da cidadania, para o protagonismo juvenil e para o mercado de trabalho (SPOSITO & CARRANO, 2003).

Esse “modelo” ou “paradigma” de ações de educação não formal para jovens das camadas populares (Sposito, 2008), vivendo em situação de vulnerabilidade e risco, pertencentes a famílias com renda *per capita* de um salário-mínimo ou valor menor ainda, comum nas iniciativas públicas do setor da assistência ou proteção social, acabou por fecundar, de algum modo, outros Programas e Projetos desenhados e implementados pelo governo federal, nos anos 2000, caso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM e do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo. Por tais motivos, na sequência, discorreremos brevemente sobre as principais características do PROJOVEM e do Projovem Adolescente.

No caso do Projovem Adolescente e sua proposta socioeducativa, ou de educação não formal, é conveniente reproduzir aqui as reflexões que sobre ela foram formuladas e apresentadas em material disponibilizado pelo MDS para o trabalho do orientador social, *Adolescências, juventudes e socioeducativos: Concepções e Fundamentos* (BRASIL, 2009a). Nesse texto, seus autores lembram que o “caráter educativo do trabalho profissional é muito antigo na área da Assistência Social”, e que no contexto das décadas de 1930 e 1940, ele tinha como marcas e objetivo “a socialização e domesticação do trabalhador pobre no contexto da expansão do capitalismo urbano-industrial” (ibid., p. 41). Ainda segundo os autores do documento, a prática reiterativa de trabalho socioeducativo, desenvolvido em todos os serviços da assistência social, e voltado aos distintos momentos do ciclo vital se

[...] organizava como pauta e proposta equivocada de promover consciência, de fora para dentro – em relação aos cuidados com a vida cotidiana, com a saúde, com os hábitos nutricionais, com o planejamento familiar etc. A intervenção profissional permanecia voltada ao indivíduo, deslocada das práticas coletivas, como males a serem enfrentados um a um, por cada um... (ibid., p. 42).

Quanto aos direitos sociais “objetivos e subjetivos”, os mesmos serviços os discutiam submetidos ao

discurso oficial de oferta de benefícios como forma de evitar a desordem, a desobediência civil, a decadência familiar e a organização de trabalhadores e de estudantes, atendendo as necessidades básicas das famílias, como instrumento de garantia de sobrevivência voltada aos interesses presentes e futuros da ordem estabelecida (ibid., p. 42).

Entretanto, a partir das décadas de 1990 e 2000, o trabalho profissional no âmbito das políticas sociais veio ressignificando as discussões sobre o socioeducativo, tendo como referência central o ECA, a “política nacional de assistência social vira de ponta cabeça” e aquelas discussões e concepções, indicando que os serviços socioeducativos investiam na “liberdade e cidadania”, a partir dos princípios que elas significam “estado pleno de autonomia (...) saber escolher, poder escolher e efetivar escolhas (...) num trabalho permanente de criação, recriação, de intervenção e reinvenção de instituições através dos quais se exerce essa autonomia” (OLIVEIRA, 1999, *apud* BRASIL, 2009a³⁷).

Para os autores do texto, a socioeducação significa “despertar a capacidade analítica e crítica, bem como o resgate da cidadania” (MIRANDA, 1998 *apud* BRASIL, 2009a, p.43³⁸), de forma que os indivíduos avancem

para além da escolaridade padrão – necessária – apostando no desvelar de interesses e talentos pulsantes na vida adolescente e juvenil, quer dizer incentivar a participação na vida pública, facilitar a convivência e a solidariedade, num movimento dinâmico de rede com outras políticas setoriais, especialmente aquelas de educação, saúde, cultura, meio ambiente e formação profissional (BRASIL, 2009a, p.43).

De acordo com os autores do documento, “a constituição” desse “olhar novo” do trabalho profissional da assistência social supõe

o desvelamento atento das possibilidades que, de fato, os adolescentes têm de enxergar [o] mundo que os cerca, revelando as fortes marcas ideológicas que lhes anuviam o olhar, dando-lhes instrumentos para realizar, com completude e autonomia, o movimento dinâmico de ver, olhar, para só então enxergar, tomando como ponto de partida pedagógico o ensinamento de Saramago ‘... cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos veem o que querem.’ O mote não é conter o jovem em determinado espaço, todos os dias, todas as manhãs, todas as tardes, com oferta de atividades de segunda classe, mas, ao contrário, abrir caminhos para autonomia e liberdade. O desafio pedagógico – no interior do trabalho socioeducativo – é entender – e fazer entender aos adolescentes – que a construção de um novo olhar – formador da autonomia – supõe a desconstrução do entendimento e das explicações que se formulam e se aceitam sobre a vida real (ibid., p. 43).

Dessa forma, a partir das referências acima, entendemos que as propostas, programas e projetos de iniciativas socioeducativas ou de educação não formal, destinadas aos jovens, e defendidas atualmente pelo setor da assistência ou proteção social sofreram um deslocamento conceitual e prático: se anteriormente ela se preocupava com a socialização, domesticação e

³⁷ OLIVEIRA F. **O que é formação para a Cidadania?** Entrevista realizada por Silvio Caccia Bava, diretor da ABONG, em dezembro de 1999.

³⁸ MIRANDA I. L. Processo educativo: a práxis intencional e o resgate da cidadania. Revista da Faculdade de Educação, vol. 24, n. 1. São Paulo, jan./jun., 1998.

integração dos indivíduos, a partir de uma concepção “reducionista de direitos sociais”, no presente, aquelas iniciativas continuam a ser socializadoras, mas no sentido de investir numa educação para a cidadania e nos processos de subjetivação dos jovens; subjetivação entendida como “respeito aos interesses” dos atores juvenis, investimento no avanço da “escolaridade-padrão”, na possibilidade que os mesmos têm de desvelar as “fortes marcas” da ideologia e, sobretudo, na formação para a “autonomia e liberdade”.

Tais concepções e fundamentos de educação não formal sustentam a proposta do Projovem Adolescente, razão pela qual discorreremos brevemente sobre as propostas do Programa PROJOVEM e do Projeto Projovem Adolescente – Serviços Socioeducativos.

1.7. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM e o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM integrou a Política Nacional da Juventude e foi “implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria Nacional da Juventude” (IPEA, 2009a, p.20). Situado na Secretaria-Geral da Presidência da República, ele vem sendo desenvolvido mediante a parceria com os diferentes Ministérios: da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O Programa foi elaborado inicialmente para atender os jovens incluídos na faixa etária de 18 a 24 anos que não concluíram os quatro últimos anos do ensino fundamental e sem “vínculos formais de trabalho”. O objetivo oficialmente declarado do PROJOVEM foi a de garantir a “elevação da escolaridade, qualificação profissional, planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público” (BRASIL, 2005, p. 5). Sobre o PROJOVEM, Regina Novaes (2007) esclareceu que

[...] há hoje uma urgência de vincular a escola ao mundo do trabalho. Jovens de todas as classes e situações sociais estão submetidos às transformações recentes no mercado de trabalho onde o diploma não é mais garantia de inserção produtiva condizente com os diferentes níveis de escolaridade atingida [...] (ibid., p. 272).

Dessa forma, segundo documento publicado pela Secretaria-Geral da República (BRASIL, 2005, p.5), as atividades do Programa deveria “romper o ciclo de reprodução de desigualdades” e investir nos jovens e, ainda,

a) levar em conta a singularidade da condição juvenil, suas necessidades, seus desejos frente à sua condição socioeconômica e cultural; b) reconhecer

o jovem como sujeito de direitos; e c) viabilizar sua participação ativa no processo de aprendizagem em que está envolvido (ibid. p.14).

A proposta do programa foi estruturada na forma de curso com carga horária de 5 horas diárias e com duração de 12 meses. Para a participação no Programa, o jovem recebia auxílio financeiro no valor de 100 reais mensais.

Ainda segundo aquele documento (BRASIL, 2005), o conteúdo formativo consistia em quatro unidades: escolar, qualificação profissional (com maior carga horária), atuação na comunidade e atividades não presenciais complementares. De acordo com o documento,

Cada Unidade Formativa será articulada em torno de um **eixo estruturante**, de **instrumentos conceituais** e de **resultados esperados**. O eixo estruturante corresponde, em cada unidade, a uma situação-problema relevante na vida cotidiana dos jovens [...]. Essa abordagem se traduz em ações curriculares, que visam superar a organização por meio de disciplinas estanques (BRASIL, 2005, p.23 grifos do autor)³⁹.

Durante o período experimental, surgiu a necessidade de estender o atendimento para os demais jovens, resguardando suas diversidades (no que diz respeito à faixa etária, escolaridade e localidade), assim o programa foi desmembrado em quatro projetos distintos, mas integrados entre si: o Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; o Projovem Urbano; o Projovem Campo - Saberes da Terra; e o Projovem Trabalhador (BRASIL, 2008)⁴⁰.

³⁹ O conteúdo era trabalhado nas salas de aula, oficinas, laboratórios, no campo de estágio ou em outros locais e seguia o princípio da educação permanente “que vai da vida para a escola e da escola para a vida”, a concepção de aprendizagem baseada em “competências e capacidades” e proposta de ensino planejada com base na “problemática” (BRASIL, 2005, p.15).

⁴⁰ O Projovem Urbano direcionado pela Secretaria Nacional da Juventude tem como objetivo “elevar a escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso” (BRASIL, 2008). Atende jovens com idade entre 18 e 29 anos, com renda *per capita* de até meio salário-mínimo, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. No caso das unidades socioeducativas de privação de liberdade, participam adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas que tenham idade mínima de 15 (quinze) anos. O jovem quando conclui as atividades recebe certificação do ensino fundamental e dos cursos profissionalizantes, além de auxílio de R\$ 100,00 mensais pagos durante os 20 meses de participação (BRASIL, 2008).

O Projovem Campo – antigo Saberes da Terra, direcionado pelo Ministério da Educação, tem como objetivo “elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento” (BRASIL, 2008). Atende jovens com idade entre 18 e 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental. O jovem participante recebe auxílio financeiro no valor de R\$100,00 mensais (BRASIL, 2008).

O Projovem Trabalhador, direcionado pelo Ministério do Trabalho, tem como objetivo preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da elevação da escolaridade, qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção. O Projovem Trabalhador atende jovens com idade entre 18 e 29 anos, que sejam membros de famílias com renda mensal *per capita* de até um salário-mínimo, que já concluíram o ensino fundamental e estão em situação de desemprego. O jovem participante recebe auxílio financeiro no valor de R\$600,00 distribuídos em seis parcelas de R\$100,00 (BRASIL, 2008).

1.7.1. O Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo

Segundo a Lei Federal no. 11.692 (BRASIL, 2008), o Projovem Adolescente, gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome é um serviço de cunho socioeducativo, com duração de 24 meses, que tem o objetivo de “complementar a proteção social básica à família, criar mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária, criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional”.

Destina-se aos jovens entre 15 e 17 anos, de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e provenientes da atenção especial, (Programa de Combate à Violência e à Exploração Sexual, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e também jovens que se encontram sob medidas de proteção ou medidas socioeducativas (ECA)). O público-alvo cadastrado no programa Bolsa Família recebe auxílio financeiro de R\$30,00 mensais pagos “às famílias beneficiárias que tenham entre seus membros adolescentes de 16 e 17 anos, até o limite de dois benefícios por família” (IPEA, 2009a, p. 178).

Diante do exposto, podemos constatar que a Lei não previu transferência de renda aos jovens que frequentavam as atividades do Projovem Adolescente, como nos demais Projetos do programa PROJOVEM. O auxílio destinado aos jovens de 16 e 17 anos (BVJ)⁴¹ não era vinculado à inscrição e ao comparecimento nas atividades socioeducativas do Projovem Adolescente, mas sim à frequência à escola, e seu recebimento era realizado por meio do cartão Bolsa Família, diretamente ao responsável pelo núcleo familiar. Segundo consta no sítio do MDS, a participação dos jovens nesse projeto é voluntária, ou seja, não é obrigatória e não deve ser apresentada como uma condicionalidade do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013⁴²).

O Projovem Adolescente incluiu parcerias com as três esferas governamentais. No âmbito federal, a responsabilidade era do MDS. No plano do governo estadual, ele era concebido, assessorado, monitorado e avaliado. Nas dimensões dos municípios, o projeto era executado por diferentes setores, com a predominância do Setor da Assistência Social⁴³.

⁴¹ Benefício Variável Jovem. É uma modalidade de benefício do PBF vinculado ao adolescente de 16 e 17 anos. O BVJ é pago às famílias beneficiárias do Programa, por meio do Responsável Familiar, no mesmo cartão que as demais modalidades de benefício. Ele tem um valor de R\$ 30,00 por jovem, até o limite de dois jovens. Para receber o BVJ, o jovem de 16 e 17 anos deverá estar matriculado na escola e ter frequência mensal mínima de 75%. No entanto, quando há descumprimento de condicionalidades por outros membros da família, todos os benefícios são afetados, inclusive o BVJ. “Ainda que nem todos os participantes do programa possam contar com esse benefício, o BVJ, mantém vínculo com o Projovem Adolescente (IPEA, 2009a, p.178).

⁴² Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsafamilia/beneficios/gestor/bvj-beneficio-variavel-jovem>, acesso em: 29 de dezembro de 2013.

⁴³ O governo federal participa também cofinanciando cada coletivo por meio do repasse de R\$1.256,25 ao mês aos municípios.

De acordo com a política de assistência social e os princípios do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), os Coletivos⁴⁴ eram referenciados aos equipamentos públicos denominados Centros de Referência da Assistência Social (CRAS). Cada Coletivo é constituído por grupos de, no mínimo, 15 e, no máximo, 30 jovens, sendo preferencialmente composto por 25 jovens⁴⁵.

Os participantes do Coletivo, quando incluídos oficialmente no projeto, deveriam cumprir alguns compromissos, tais como:

frequência escolar mínima de 75% para jovens entre 16 e 17 anos e de 85% para jovens com 15 anos; *ii*) frequência de 70% às atividades do ProJovem Adolescente; e *iii*) respeito às normas de convivência do serviço socioeducativo a serem pactuadas no momento da implantação dos coletivos (IPEA, 2009a, p.179)

Quanto às responsabilidades das famílias dos participantes do Projeto, elas

devem, ainda de acordo com a concepção do programa, estar incluídas nas ações e nos serviços que compõem o Programa de Atenção Integrada à Família (PAIF)⁴⁶, mais especificamente, naquelas relacionadas à acolhida, ao acompanhamento familiar, às atividades coletivas e comunitárias, bem como ao encaminhamento e à articulação com outros setores, tais como órgãos da educação, saúde etc. (IPEA, 2009a, p. 179).

Nesse sentido, a proposta de educação não formal oferecida aos jovens também exigia a participação de seus familiares integrando uma “rede de serviços assistenciais e socioeducativos direcionados a grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesses, (...) tendo a família como eixo matricial de proteção social.” (BRASIL, 2009b, p. 42).

1.7.2. As premissas ético-políticas da ação socioeducativa do Projovem Adolescente

⁴⁴ A participação no programa também retomou a experiência anterior – o Projeto Agente Jovem - e efetuou-se no âmbito dos chamados *coletivos*, que preservam alguns critérios como a idade e escolaridade e o público caracterizado como “vulneráveis” (IPEA, 2009a).

⁴⁵ Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-especial-basica/projovem-adolescente-15-a-17-anos/projovem-adolescente-coletivos>, acesso em: 29 de dezembro de 2013.

⁴⁶ Os CRAS⁴⁶ contam com equipe técnica de nível superior responsável pelo acompanhamento das famílias dos jovens. “Cabe ao técnico de referência do CRAS a responsabilidade de assessorar o orientador contratado pelo programa e realizar o acompanhamento das famílias por meio do PAIF” (IPEA, 2009b, p. 707).

No site do MDS, explicita-se que o serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) é um trabalho de caráter continuado que visa a fortalecer a função de proteção das famílias, prevenindo a ruptura de laços, promovendo o acesso e usufruto de direitos e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (...). São prioritários no atendimento os beneficiários que atendem aos critérios de participação de programas de transferência de renda e benefícios assistenciais e pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situações de fragilidade. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/protecao-e-atendimento-integral-a-familia-paif/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-paif>. Acesso em: 16 de abril de 2013.

Quanto às premissas ético-políticas que sustentam a proposta de “socioeducação” ou de educação não formal do Projovem Adolescente, além das transcritas em páginas anteriores, é comum encontrar no conteúdo dos Cadernos do Orientador Social (BRASIL, 2009a, 2009b), os termos cidadania, autonomia, direitos, além de referências às formulações sobre educação de Paulo Freire. Ainda no que tange ao conteúdo educativo, Perolina Souza Teles (2010) expôs que:

O programa [Projovem Adolescente] figura enquanto ambiente formativo, com características distintas da formação proporcionada pela escola [e é] [...] através dos processos formativos [que] [...] os adolescentes devem se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, adquirir valores éticos e se constituir enquanto sujeito de direitos, que segundo o próprio material os farão comprometidos com a “transformação social” (ibid. p.71-76).

Outra premissa ético-política da proposta educativa foi aquela que sugere que o “social” e o “educativo” devem estar associados, sem, contudo,

‘tomar emprestadas’ finalidades próprias da política de educação [escolar] por meio de ideias que configurariam as ações socioeducativas como complementares à escola, ou ainda como extensão dela, no caso de expressões como jornada ampliada. Trata-se de fazer a escolha pela ‘cabeça bem-feita’ em substituição à ‘cabeça cheia’, aquela que trabalha com princípios organizadores que lhe permite ligar saberes dando-lhes sentido; e a outra que apenas guarda (e decora) o saber, sem competências e ferramentas para lhes dar sentido (MORIN, 2000, p. 21 *apud* BRASIL, 2009a, p. 43⁴⁷).

Segundo o Traçado Metodológico do Projeto, é por meio das atividades socioeducativas teóricas e também práticas que são repassados aos adolescentes conteúdos dos temas transversais - Juventude e Direitos Humanos e Sociais, Juventude e Saúde, Juventude e Meio Ambiente, Juventude e Trabalho, Juventude e Cultura, Juventude Esporte e Lazer, que perpassam por três principais eixos: a “Convivência Social”, a “Participação Cidadã” e o “Mundo do Trabalho”. Para o Caderno do Orientador Social, “é a articulação entre os eixos estruturantes e os temas transversais que propicia aos jovens a construção de uma visão integrada dos conhecimentos de cultura, direitos humanos e socioassistenciais, esporte e lazer, meio ambiente, saúde e trabalho”. (BRASIL, 2009b, p.19).

1.7.3. A metodologia proposta à execução das ações socioeducativas/educação não formal do Projovem Adolescente

⁴⁷ MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Para nortear as atividades socioeducativas nos Coletivos, as Prefeituras receberam material de apoio – o Caderno do Orientador Social, elaborado e disponibilizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. De acordo com aquele material, as execuções das atividades eram de responsabilidades do orientador social, profissional de ensino médio e dos facilitadores de oficinas, profissional de outra formação.

Sobre a metodologia do Projovem Adolescente, o Caderno do Orientador Social destacou a sua inovação em relação ao Agente Jovem, pois diferentemente deste as atividades são distribuídas em oito cadernos e dois ciclos, cada ciclo com a duração de um ano (12 meses), que compõem o chamado “traçado metodológico” do Projovem Adolescente (BRASIL, 2009b)⁴⁸.

Ainda de acordo com o traçado metodológico (ibid., p. 44), no que se refere ao primeiro ano, ou ciclo I, as atividades socioeducativas “têm por objetivo tornar o coletivo de jovens um espaço de referência formativa e de convívio afetivo, lúdico e solidário”, e são subdivididas em quatro Percursos Socioeducativos: Percurso I – Criação do Coletivo, Percurso II – Consolidação do Coletivo, Percurso III – Coletivo Pesquisador e Percurso IV – Coletivo Questionador.

Já no segundo ano, ou ciclo II, que tinha por objetivo “consolidar o coletivo de jovens como espaço de referência formativa que aprofunda” a orientação e a formação para o mundo do trabalho e para a participação cidadã, foi organizado no Percurso Socioeducativo V, que incluía o plano de ações sociais protagonizadas pelos jovens⁴⁹ e sua formação para o mundo do trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades, da inclusão digital e do Projeto de Orientação Profissional (BRASIL, 2009b, p.46). Conteúdo que se apropriou também dos princípios do protagonismo juvenil e cidadania, ao citar o projeto de atuação na comunidade.

Ao final do segundo ciclo, o adolescente conclui o projeto. Contudo, ele também pode ser desligado no decorrer das atividades por outros motivos, por exemplo,

⁴⁸ De acordo com informações disponibilizadas pelo MDS no ano de 2013, “o tempo estabelecido para o “itinerário formativo” dos jovens foi alterado. O ciclo de atividades que era de dois anos passa a ser de um ano para municípios que iniciaram coletivos em 2012. [...] A alteração no período de execução do PJA tem respaldo no Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011 que modifica o Decreto 6.629, de 04 de novembro de 2008, que regulamenta o Programa nacional de Inclusão de Jovens”. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-especial-basica/projovem-adolescente-15-a-17-anos/projovem-adolescente-coletivos>, acesso em: 29 de dezembro de 2013.

⁴⁹ Sobre o projeto de atuação na comunidade, atividade proposta pelo Caderno do Orientador Social do Projovem Adolescente – Ciclo II, Teles (2010), em sua dissertação, criticou a ideia de promoção da cidadania através de um trabalho “voluntário”, pois para ela, a transformação da própria comunidade nada mais é do que uma visão idealizada do termo. Segundo Macedo e Castro (2005), a noção de cidadania difundida no Brasil remontou do modelo europeu, local onde diferentemente do Brasil existe uma política de Bem-estar Social.

i) completar 18 anos após a conclusão de um ciclo (um ano) de atividades; *ii)* descumprir compromisso de matrícula e frequência escolar; *iii)* não alcançar frequência mensal mínima nas atividades do programa; *iv)* descumprir normas de convivência; e *v)* desistência e abandono das atividades” (IPEA, 2009a, p. 179).

Seguindo os fundamentos ético-políticos da socioeducação e a ideia do conteúdo propostos pelo Projovem Adolescente, verificamos que tal iniciativa pública assumiu o desafio de adensar e diversificar os processos de “socialização secundária” dos jovens (BERGER & LUCKMAN, 2001; MARTUCELLI, 2012), investindo na garantia do direito social à educação escolar dos indivíduos juvenis, na chave de um suporte em sua “versão restrita” (MARTUCELLI, 2007), e ainda na “promoção” e “cuidado” mais do que na “tutela”, no “reparo”, na “correção” e no “controle” (COSTA & ASSIS, 2006 apud BRASIL, 2009b⁵⁰).

As considerações apresentadas neste capítulo se prestaram a explicitar os suportes conceituais e históricos que orientaram a investigação e contribuíram para análise da versão do Projovem Adolescente na cidade de Ribeirão Preto, bem como para compreender as relações que os jovens ribeirão-pretanos estabeleceram com as atividades de educação não formal propostas pelo Projeto.

⁵⁰ COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 18, v. 3, p.74-81; set/dez. 2006.

2. RIBEIRÃO PRETO, SITUAÇÃO JUVENIL NA LOCALIDADE E AÇÕES PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE

“A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos” (FREIRE, 2001, p.13⁵¹).

No presente capítulo, apresentamos o contexto da cidade de Ribeirão Preto, localidade que escolhemos para desenvolver a pesquisa.

No primeiro tópico, iniciamos descrevendo as principais características socioeconômicas que caracterizam a cidade de Ribeirão Preto como a “Califórnia Brasileira”, não deixando de evidenciar o lado obscuro das desigualdades sociais que a localidade também abriga. Para tanto, discutimos os dados apresentados à luz das seguintes referências: Seade (2010, 2011), Januzzi (1995), Nasser (2008), Gomes (2011), entre outros.

No tópico posterior, descrevemos e discutimos a situação dos jovens ribeirão-pretanos, a partir dos dados numéricos populacionais, econômicos e sobre a esfera escolar e do trabalho (IBGE, 2000; 2010; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012, IPEA, 2009a, 2009b), procurando demonstrar a diversidade de condições que compõem as juventudes residentes na cidade de Ribeirão Preto.

Dando continuidade, demonstramos os resultados das incursões iniciais no campo: o levantamento sobre as ações públicas voltadas para a juventude ribeirão-pretana e as características do Projovem Adolescente na localidade. No último tópico, onde apresentamos o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto, incluímos informações obtidas sobre os números dos Coletivos implantados e dos jovens que interagiram com aquela proposta, assim como os processos de implantação e execução dos Coletivos do Projovem Adolescente em cada região escolhida pelo poder local para a execução das atividades socioeducativas.

Nesse sentido, procuramos contextualizar o cenário da localidade escolhida para o desenvolvimento da nossa pesquisa, procurando situar a versão do Projovem Adolescente e

⁵¹ FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 2001, 5 ed., v.23. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf, acesso em: 30/12/2013.

com isso justificar a escolha pelos Coletivos situados no bairro Quintino Facci II para o aprofundamento do estudo.

2.1. Ribeirão Preto: capital do agronegócio e das desigualdades socioespaciais

O município de Ribeirão Preto, espaço urbano não metropolitano, localiza-se no interior, nordeste do Estado de São Paulo, conta com uma área geográfica de 651 Km² e integra uma malha viária, articulada principalmente pela rodovia Anhanguera (SP330) que a conecta a importantes localidades brasileiras como as regiões metropolitanas de Campinas e São Paulo, o Triângulo Mineiro e Brasília (SÃO PAULO (ESTADO), 2012).

Segundo a Fundação SEADE⁵², o município possui o comércio, o setor de serviços, o agronegócio e a indústria como principais atividades produtivas e econômicas (FUNDAÇÃO SEADE, 2010) e, de acordo com fontes oficiais do Estado de São Paulo, Ribeirão Preto polariza o recorte territorial da região em termos econômicos, principalmente no que tange à área comercial e de serviços, porque as “menores dimensões e renda média dos municípios circunvizinhos são incapazes de suportar, por problemas de escala, certo conjunto de atividades produtivas”. Fazem parte da aglomeração urbana nucleada por Ribeirão Preto sete municípios que são movidos essencialmente pela economia sucroalcooleira (SÃO PAULO, (ESTADO) 2012, p. 14).

A riqueza da cidade também se evidencia pelo Produto Interno Bruto (PIB) da região, que em 2008, atingiu 2,5% do PIB estadual, sendo que a mesorregião de Ribeirão Preto chegou a ocupar o 28º lugar no *ranking* do PIB dos municípios brasileiros (PASTERNAK, s/d, p.9).

Mesmo com a crise do café nas décadas de 30 e 40 do século passado, e a posterior substituição daquela produção pela monocultura canavieira, a partir dos anos de 1950, a cidade continuou a crescer e a se desenvolver - ascensão que se deu mediante a instalação de inúmeras usinas que se fixaram na região, beneficiando-se dos incentivos concedidos pelas políticas públicas, produção e exportação do açúcar e álcool (PROÁLCOOL).

Aos dados de riqueza material que caracterizam o município, agregam-se outros que ratificam o desenvolvimento econômico e social e consolidam a localidade como um polo regional rico e moderno: Ribeirão abriga extensas estruturas comerciais e de serviços – bancário, financeiro, imobiliário; contém unidades de grandes conglomerados de

⁵² <http://www.seade.gov.br>, acessado em 14 de fevereiro de 2011.

comunicação de massas – impressa, radiofônica e televisiva; conta com sistema educacional que articula redes de ensino públicas, privada e comunitária, além de centros de educação técnica, tecnológica e universitária – públicos e privados (SÃO PAULO (ESTADO), 2012).

As condições espaciais e econômicas favoráveis acabaram por atrair para Ribeirão Preto um contingente populacional detentor de alta renda, favorecendo positivamente o desenvolvimento econômico da cidade, a tal ponto que a localidade tem sido denominada de “Califórnia Brasileira”⁵³, ou a “Capital do Agronegócio” (JANUZZI, 1995; NASSER, 2008; GOMES, 2011).

Contudo, a produção e a reprodução da riqueza econômica da “Califórnia Brasileira” têm se realizado mediante a reprodução de antigas e novas desigualdades que marcam a vida de parte significativa da população ribeirão-pretana, sobretudo os migrantes de outras localidades do Estado de São Paulo e do país que vêm se fixando nos bairros periféricos do tecido urbano da cidade e mesmo em determinadas áreas de seu espaço rural.

O território rural da cidade, há décadas, vem acolhendo ocupações e assentamentos de coletivos dos “sem-terras”; nos bairros periféricos de seu tecido urbano, os segmentos incluídos marginalmente do desenvolvimento econômico ocupam a terra urbana a partir de moradias “subnormais” ou núcleos de favelas, ou ainda em “conjuntos habitacionais, construídos em terrenos públicos, ou mediante a “ocupação de terrenos inutilizados e loteamento privados” (NASSER, 2008, p.104). Tais modos de ocupação da espacialidade ribeirão-pretana nem sempre foram considerados legais ou foram socialmente reconhecidos, pois a recorrente ocupação dos bairros periféricos e a construção de moradias precárias contribuem à persistência de conflitos com setores economicamente mais ricos da localidade, evidenciando a “complexidade dos interesses no que se refere à ocupação da cidade e ao direito de pertencer ao local” (NASSER, 2008, p. 106). Sobre o direito à cidade, Henri Lefebvre⁵⁴ (2006, p. 135 apud Gomes, 2011, p. 8) afirma que está implícito “o direito à obra (à atividade participante) e à apropriação (bem distinto do direito à propriedade)”. Esse direito se manifesta, portanto, como forma superior dos direitos: “o direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar”. A segregação socioespacial presente em Ribeirão Preto é evidenciada quando avistamos a proliferação de bairros e condomínios de

⁵³ A “Califórnia Brasileira” ou a “Califórnia Paulista” faz parte do conjunto de municípios médios e de grande porte do interior, situados no centro e no norte do Estado de São Paulo. Para alguns autores, no caso ribeirão-pretano, seu desenvolvimento histórico possibilitou a característica de cidade rica, urbanizada, com próspero crescimento e desenvolvimento econômico, que abriga um grande parque de indústrias, instituições de ensino técnico e superior, hospitais que detêm recursos de alta tecnologia e realizam tratamentos especializados, públicos e privados, e que podem ser considerados, portanto, um símbolo da modernização e do moderno. (JANUZZI, 1995; GOMES, 2011).

⁵⁴ LÉFÈBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

luxo “servidos de boa infraestrutura”, ao mesmo tempo em que crescem, em ritmo acelerado, os bairros populares “desprovidos de mínima infraestrutura” e os “assentamentos denominados “favelas” (GOMES, 2011, p.2).

Desse modo, em Ribeirão Preto também constatamos o crescimento da população pobre que demanda a garantia de direitos sociais básicos, necessitada de moradia, de infraestrutura urbana completa - temas que têm mobilizado, desde os anos da década de 1960, reivindicações e ações coletivas para a conquista de condições socialmente adequadas de moradia. Para dar conta dessa demanda, o poder público, por meio da COHAB⁵⁵, construiu conjuntos habitacionais. Todavia, “em número insuficiente e em áreas sem infraestrutura nos limites da área mais urbanizada” (GOMES, 2011, p.7).

É o caso dos bairros Avelino Palma e Quintino Facci II, locais que escolhemos para aprofundar o estudo sobre os sujeitos dos coletivos do Projovem Adolescente. Segundo Gomes (2011),

desde 1976, quando foi criada, até o ano de 2003, a COHAB/RP implantou cerca de 30 loteamentos, a maioria localizada na zona Norte, distante da área contínua urbanizada, como é o caso dos conjuntos Quintino Facci I e II (1979 e 1980) e Adelino Simioni (1982).

O Conjunto Habitacional Avelino Palma e o Jardim Anhanguera, entre outros loteamentos, também foram implantados descontinuamente à área urbana já consolidada, constituindo-se em espaços periféricos e marginalizados, sofrendo de carências na infraestrutura básica, como água, energia elétrica, esgoto etc. (ibid., p.7).

Documento elaborado pela COHAB de Ribeirão Preto evidencia que ainda hoje existe um déficit habitacional significativo na cidade. Com base no Censo do ano 2000, o estudo da COHAB indicou um “déficit habitacional de 15.558 domicílios” (PMRP, 2010, p. 240).

Nesse contexto, e com base na citação acima, constatamos que diferentes segmentos da sociedade local, sobretudo os trabalhadores, os segmentos sociais e étnicos empobrecidos e marginalizados e, no interior deles, suas crianças, adolescentes e jovens, não usufruem as condições de igualdade de acesso aos serviços, os bens e os produtos da riqueza econômica produzida na localidade e pelas cidades circunvizinhas. Podemos afirmar que pertencem também a esses segmentos os sujeitos do nosso estudo: filhos de migrantes que vieram em

⁵⁵ A COHAB de Ribeirão Preto foi fundada em 03 de fevereiro de 1970 com o objetivo de “desenvolver programas habitacionais e promover a construção de novas unidades com recursos provenientes do Fundo Municipal de Habitação e de convênios com agentes financeiros [...]”. Tem também como atribuições a aquisição e comercialização de terrenos e glebas com a finalidade de provisão habitacional” (PMRP, 2010, p. 256). Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/cohab/fnh/03-necessidades-hab-fontes-recursos.pdf>, acesso em: 09 de julho de 2013.

busca de melhor qualidade de vida, ou filhos de trabalhadores menos escolarizados que se instalaram nos bairros distantes da área central (mais desenvolvida) e, portanto, não acessam ou, quando acessam, fazem uso de forma precária e marginalizada das condições ofertadas pela versão próspera da cidade de Ribeirão Preto.

2.2. Indicadores demográficos e sociais da situação dos jovens em Ribeirão Preto

Atualmente, o município contabiliza 604.682 habitantes (IBGE, 2010)⁵⁶, apresenta alto grau de urbanização, assim como ocorre no Estado de São Paulo e no Brasil, e 98% da população ribeirão-pretana está inserida em sua área urbana.

Quando analisamos mais detidamente a estrutura etária da população de Ribeirão Preto nos anos de 2000 (509.332 habitantes) e 2010 (604.682 habitantes), verificamos que o município teve um crescimento populacional de 18,7%, menor do que o constado para o Estado de São Paulo, mas superior ao crescimento da população brasileira que foi da ordem de 12,3%, no mesmo período (IBGE, 2000; 2010; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).⁵⁷

Os microdados do IBGE (2000 e 2010) para Ribeirão Preto, nos anos de 2000 e 2010, demonstram que nas quatro faixas etárias mais jovens de sua população (0-4, 5-9, 10-14 e 15-19 anos de idade) houve um decréscimo de seus integrantes em relação aos anos anteriores, por exemplo: em 2008, o crescimento populacional nas faixas etárias dos 15 aos 29 anos atingiu seu ápice absoluto (*onda jovem*). Em 2000, a população de 0 a 19 anos representava 21,7% sobre a população total e em 2010 o índice decaiu para 19,5% (IBGE, 2000; 2010; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

Ainda sobre a estrutura etária da população ribeirão-pretana, em 2010, o subconjunto populacional de 15-19 anos de idade contava com 47.253 habitantes, sendo 9.530 os jovens de 15 anos de idade, 9.039 os jovens de 16 anos e 9.331 os de 17. No mesmo ano, entre as crianças e os jovens incluídos na faixa etária do 0 aos 18 anos, verificamos um relativo equilíbrio entre homens e mulheres, entretanto diferentemente do observado no Estado de São Paulo (em que tem-se a presença um pouco maior de mulheres), há um percentual ligeiramente maior de indivíduos do sexo masculino - 50,5% eram homens e 49,5%, mulheres (IBGE, 2010; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

⁵⁶ <http://www.ibge.gov.br>, acessado em 14 de fevereiro de 2011.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>, acessado em 14 de fevereiro de 2011.

A porcentagem da população infantojuvenil que vive em área urbana também acompanhou o aumento da população em geral - 99,5% em 2000 para 99,6% em 2010 (IBGE, 2000, 2010; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012)⁵⁸.

Em relação à cor da pele/etnia de crianças e jovens do município, o Censo 2000 mostrou que o perfil da população ribeirão-pretana é em grande parte composta por brancos (75,1%) e em menor parte por afrodescendentes (5,2% pretos e 18,1% pardos), enquanto a população do país é contrariamente composta majoritariamente por afrodescendentes. Já os de descendência oriental (amarelos) não representam nem 1% da população, nos três recortes territoriais. Eles se encontram em maior proporção no Estado de São Paulo (0,8%). Igualmente, os indígenas, por sua vez, estão em maior proporção nas demais unidades federativas (0,5%) do que em São Paulo (0,1%) e em Ribeirão Preto (0,1%) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012, p.23), conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Ribeirão Preto, São Paulo e Brasil (2000): população de 0 a 18 anos por etnia/cor (em %)

Cor / Raça	Ribeirão Preto	São Paulo	Brasil
Branca	75,1	69,5	46,2
Preta	5,2	3,6	5,8
Amarela	0,6	0,8	0,2
Parda	18,1	25,3	46,4
Indígena	0,1	0,1	0,5
Não informado	0,9	0,8	0,9
População	164.631	12.490.326	52.126.897

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo 2000 (resultados da amostra) (USP, 2012).

Em relação aos dados populacionais de 2000 (IBGE, 2000), o município também apresentou pequena redução da população de 20 a 24 anos (1,2%) e da faixa de 35 a 39 anos (5,2%) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012). Na comparação dos dados censitários de 2000 e 2010, temos que em Ribeirão Preto o índice de envelhecimento (39,7%) é relativamente superior ao índice do Estado de São Paulo (36,5) e ainda maior que o do Brasil (30,6) (PASTERNAK, s/d).

Diante dos dados demográficos e da análise por faixa etária, podemos constatar que o município presencia no momento o refluxo da *onda jovem* ao mesmo tempo em que assiste ao envelhecimento de sua população, fenômenos análogos ao ocorrido em São Paulo e no país.

Esse cenário de mudança de estrutura demográfica da população brasileira permite a reflexão do fenômeno denominado de bônus demográfico, ou seja, quando a estrutura

⁵⁸ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>, acessado em 25 de novembro de 2011.

demográfica de uma população tem maior proporção de pessoas em idade economicamente ativa do que a proporção da população dependente⁵⁹ (ALVES⁶⁰ 2004; 2008 apud UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012). Tal fato impôs grandes desafios para a formulação de políticas públicas para atender efetivamente às necessidades de “adequação aos sistemas educacionais, à expansão do mercado de trabalho, à adequação dos sistemas de previdência social e à adaptação dos sistemas de saúde” (BRASIL, 2013, p.37).

2.2.1 A renda *per capita* domiciliar mensal em Ribeirão Preto

Quanto ao nível de renda *per capita* domiciliar mensal no município, observamos que na população de 0 a 18 anos de Ribeirão, São Paulo e Brasil, as configurações são diferentes. Enquanto em Ribeirão apenas 15,3% das crianças e adolescentes estão entre os 10% menos favorecidos do país, em São Paulo essa proporção sobe para 23%. Segundo dados analisados pelo LEPINJE (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012), mais da metade (52%) dos 10% mais desfavorecidos do país são crianças e adolescentes. Inversamente, 37,2% da população analisada em Ribeirão compõe a parte dos que detêm as maiores rendas do país (níveis 4, 5 e 6). Em São Paulo, essa proporção cai para 27,1% e, no país, a porcentagem é de 13,1.

Ainda em relação ao nível de renda nacional, notamos por meio dos dados divulgados pelo IPEA (2009) que os jovens mais pobres são majoritariamente os afrodescendentes (52,9%), sendo que 85,1% dos mais pobres são pardos, 13,5% são negros, 0,8% é amarelo e 0,6% é indígena. Em Ribeirão Preto, 54,7% da população jovem negra e parda compõe as camadas mais pobres do município, sendo 26,2% correspondentes ao nível 1 dos 10% mais pobres e 28,5% do nível 2. Na localidade, “apesar de pretos, pardos e indígenas representarem menos de ¼ da população (23,5%), verificou-se que a distância da parcela desta população que vive em situação mais desfavorável em relação aos brancos e amarelos com melhor nível de renda é maior que no restante do país”, situação que indica que parte considerável da população de jovens ribeirão-pretanos é mais afetada pela pobreza e pelas desigualdades sociais e econômicas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012, p. 28).

⁵⁹ Os estudos sobre o bônus demográfico geralmente consideram a população de 15 a 59 anos como economicamente ativa e como dependente aquela na faixa de 0 a 14 e 65 anos ou mais. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

⁶⁰ ALVES, J. E. D. **O bônus demográfico e o crescimento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro : IE/UFRJ 2004.

Dentre os jovens que possuem os menores níveis de renda, temos aqueles situados em setores especiais de aglomerados subnormais, ou seja, agrupamentos habitacionais densos que cresceram de forma desordenada e carente de infraestrutura e serviços públicos essenciais ou, “favelas”. Eles correspondem a 3,7% da população jovem brasileira, uma parcela bem maior – 7,4% no Estado de São Paulo, por ser a maior região metropolitana e 1,1% na cidade de Ribeirão Preto. Temos de considerar também que 0,3% da população de crianças e jovens ribeirão-pretanos vivia em domicílios particulares improvisados e 0,1% vivia em domicílios coletivos (presídios, escolas, orfanatos, hospitais, clínicas de internação e alojamento de trabalhadores) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

Outro indicador de desigualdade entre a população de jovens ribeirão-pretanos são os dados que indicam um número maior do que no Estado de São Paulo e no Brasil de famílias que comprometem parte de suas rendas com moradia, pois em Ribeirão Preto, 43% das famílias pagam aluguel ou ainda não quitaram seus domicílios próprios, em São Paulo a porcentagem é de 28,5 e no Brasil é de 15,9. Além do mais, quando investigados os itens populares presentes no domicílio, como geladeira, rádio, televisão e demais itens, “a diferença de acesso era muito grande entre os níveis mais baixos de renda e a população com maior poder aquisitivo” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012 p. 48).

2.2.2 Dados da escolaridade básica dos jovens ribeirão-pretanos

Em relação à educação dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, podemos afirmar que houve um crescimento na taxa de escolarização dos segmentos infantojuvenis do município⁶¹. Em Ribeirão Preto, esse crescimento foi percebido ao analisar o aumento do número de atendimentos na educação básica e no atendimento à educação de adolescentes no decorrer dos anos. Dados do INEP e do Censo revelam que, em 2000, a porcentagem de adolescentes, atendidos nas faixas etárias dos 15 (90,7%), 16 (85,3%) e 17 anos (75%), em Ribeirão Preto é maior que as de São Paulo e no país, conforme ilustra a Tabela 2. No ano de 2010, quase sua totalidade foi atendida nas faixas etárias dos 15 (96,1%), dos 16 (100,0%) e dos 17 anos (95,5%) (INEP, 2010; IBGE 2010; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

No entanto, quando comparamos a parcela dos jovens que estão entre os 10% mais pobres com os que estão entre os 10% mais ricos, as taxas de escolarização na faixa etária dos 15 a 18 anos, entre 2000 e 2010, revelam discrepâncias, pois, somente 58,8% dos 10% mais

⁶¹ [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acessado em 25 de novembro de 2011.

pobres frequentaram a escola, contra 92,3% dos 10% mais ricos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

Apesar de Ribeirão Preto possuir a maior porcentagem da população de jovens de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio em 2010 (61,15%), quando comparada ao Estado de São Paulo (58,68%), ainda assim, temos 38,85% deles que estão em defasagem em relação aos demais (SEADE, 2010). Dentre a categoria de crianças e jovens de 0 a 18 anos que frequentam a escola, (mas com distorção entre idade e série), em sua maioria, estão os homens, negros e indígenas, o que indica que nessa localidade há uma desvantagem de acesso para a população mais pobre e afrodescendente em praticamente todas as séries e etapas (IBGE, 2000/2010; INEP, 2010; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

Apesar de ainda existir grande discrepância em relação ao acesso à educação, tendo em vista as diferentes situações socioeconômicas e de gênero e cor/etnia dos jovens, Ribeirão Preto vem seguindo quantitativamente o processo de universalização do ensino, tal como no Estado de São Paulo e no Brasil, pois o número de matrículas, sobretudo no ensino fundamental, apontava uma evolução constante ao longo dos anos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

Tabela 2 - Ribeirão Preto, São Paulo e Brasil (2000): Taxa de atendimento educacional da população de 0 a 18 anos (em %)

Idade	Ribeirão Preto	São Paulo	Brasil
0	3,0	1,8	0,9
1	10,5	5,6	3,1
2	20,4	11,9	9,4
3	28,4	20,7	23,1
4	43,3	38,4	41,6
5	64,5	63,4	61,1
6	81,7	84,8	81,0
7	96,1	95,6	91,5
8	97,4	97,7	94,2
9	97,8	97,9	95,2
10	99,3	98,3	96,3
11	98,4	98,0	96,2
12	98,2	97,3	95,2
13	95,2	96,2	93,3
14	94,4	93,6	89,7
15	90,7	89,4	84,1
16	85,3	83,8	77,2
17	75,0	74,9	68,5
18	51,2	52,5	55,4
Total	71,4	68,9	66,7

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo 2000 (resultados da amostra) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012)

2.2.3 Os jovens ribeirão-pretanos e suas interações com o mundo do trabalho

Sobre a inserção dos adolescentes ribeirão-pretanos na esfera do trabalho, que pertencem à faixa etária dos 15 aos 18 anos, percebemos uma proporção mais expressiva no mundo do trabalho do que em São Paulo e nas demais regiões do país. Mais de um quinto dos jovens ribeirão-pretanos de 16 anos exercem alguma atividade profissional, quase um terço dos adolescentes que trabalham possui 17 anos e 43,6% dos que trabalham têm 18 anos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

Comparando a porcentagem daqueles jovens com 18 anos que trabalham (43,6%) com os (48,8%) que estão fora do sistema educacional, podemos observar certa proximidade e levantar a hipótese de que os que atingem a maioridade e se inserem na esfera do trabalho se distanciam da esfera escolar (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

O Censo de 2010 revelou que em Ribeirão Preto das 70.913 crianças e jovens de 10 a 17 anos, 5.074 não frequentavam a escola (7,15%) e 1.619 dos que não frequentavam (2,28%) exerciam alguma ocupação na semana que foram entrevistados. Semelhante porcentagem foi indicada para o Estado de São Paulo, (2,29%) e no Brasil o resultado foi um pouco maior (2,6%) (IBGE, 2010).

Os dados também indicam que os jovens com idade entre 16 e 18 anos trabalham mais do que 40 horas semanais (46,1% têm 16 anos, 48,6% têm 17 anos e 50,9% têm 18 anos), sendo que 41% possuem registro em carteira, e a maioria encontra na área de vendas e serviços a maior possibilidade de ocupação profissional. Também foi observado que grande parte das ocupações dos jovens “não assegurava os direitos trabalhistas e os benefícios sociais”, eles estavam inseridos em “atividades produtivas realizadas em condições precárias e inseguras” (IBGE, 2000; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012, p.71).

Os dados sobre a escolarização e as relações com o mundo do trabalho dos jovens ribeirão-pretanos demonstram que a etapa da juventude não é vivenciada do mesmo modo por todos os indivíduos, e é também o que evidenciam os resultados da pesquisa realizada por Augusto Caccia-Bava (2004), quando analisou informações prestadas por grupos de adolescentes sobre as faces da violência que vivenciavam nos bairros de Ribeirão Preto. Segundo o autor,

Os depoimentos [dos jovens] se relacionam à constatação da existência de muitas brigas, muito uso de drogas e violência física, nomeadamente em oito bairros periféricos e de grupos familiares de baixa renda. Alguns dos bairros foram apontados. Adão do Carmo, Castelo Branco, Heitor Rigon, Ipiranga, Jardim Jandaia, Parque Ribeirão Preto, Jardim Jóquei Clube e Avelino Palma (ibid., p. 59).

Na opinião dos jovens participantes da pesquisa de Caccia-Bava (2004), as relações sociais nos bairros citados assumiam algumas formas de violência como a “formação de gangues”, grupos que praticam “violência na porta das escolas”, ocupação das ruas por traficantes de drogas impedindo-os a livre circulação; as esquinas são utilizadas como local estratégico para “venda de drogas”, “bocas de fumo” ou “pontos de prostituição” (ibid., p. 59).

Convivendo com o cenário de violência e escassez de recursos é que alguns jovens ribeirão-pretanos, moradores dos bairros periféricos da cidade, vivenciam essa “estação da vida” (FABBRINI & MELUCCI, 1992), distantemente deles, pequena parcela de jovens com maior poder socioeconômico tentam se proteger, reforçando recursos particulares de segurança nos bairros e residências onde moram.

Neste item, por meio dos dados acima apresentados, visamos a demonstrar que adolescentes e jovens de Ribeirão Preto contam com uma razoável oferta pública de oportunidades de escolarização, nas etapas do ensino fundamental e médio, porém os dados indicam também a prevalência de diferenças e desigualdades na distribuição de oportunidades educacionais, de trabalho, renda e segurança, atestando, assim, a necessidade dos poderes públicos atuarem no sentido de garantir ainda mais, aos adolescentes e jovens, o acesso e a fruição de direitos sociais básicos.

Na sequência, apresentamos breve descrição das iniciativas públicas voltadas aos diferentes segmentos juvenis da localidade, dando ênfase aos projetos e programas de educação não formal, implementados pela administração municipal ribeirão-pretana, em período recente: 2007-2011.

2.3. Ações públicas para a juventude desenvolvidas pelo Executivo local de Ribeirão Preto na modalidade de educação não formal

Em *Espaços Públicos e tempos juvenis*, Sposito et al. (2007) apresentaram resultado de pesquisa de grande amplitude sobre “as imagens construídas sobre os jovens destinatários” de ações públicas concebidas e/ou executadas por governos de administrações locais situadas em sete regiões metropolitanas do país⁶² (ibid.; p. 16). Segundo Sposito (id.), “no âmbito dos municípios investigados, as ações específicas voltadas para os segmentos juvenis” eram

⁶²A pesquisa estudou iniciativas públicas direcionadas aos jovens em setenta e quatro municípios, inseridos nas regiões metropolitanas de Recife, Goiânia, Vitória, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre, a respeito cf: SPOSITO *et al.*, 2007.

“relativamente recentes, sendo mais fortemente presentes a partir de 1997” (ibid., p.16). Ao discorrer sobre as imagens predominantes sobre os jovens a quem as ações públicas municipais eram destinadas, Sposito (id) observou que embora no período analisado não contássemos no país com

[...] nenhuma diretriz política unificada em torno das ações destinadas à juventude, a formação da agenda pública a partir da **violência juvenil, na condição de problema político, e os processos de segregação urbana** levaram o Executivo municipal a empreender a iniciativas voltadas para os jovens habitantes das cidades, sobretudo de regiões metropolitanas (ibid., p. 16; grifos nossos).

Na Introdução da obra mencionada, Sposito (2007, p.16) registrou que “programas socioeducativos para jovens pobres” que investiam em ações de educação não formal foram constatados em “quase todos os municípios” investigados. Tais iniciativas eram direcionadas, sobretudo a “jovens e adolescentes de baixa renda, caracterizados como vulneráveis ou em situação de risco” (ibid., p.16) e “com predominância nas áreas da Assistência/Promoção/Inclusão Social”. Nessas áreas, [estavam] “situadas as denominadas políticas focadas, implantadas a partir de critérios de renda familiar. Por essas razões, as ações tornaram-se subsidiárias à questão social, sendo consideradas um aspecto – porque não dizer menor – dessa grande problemática” (ibid., p. 17).

Para Sposito (2007), esse modo do poder público encaminhar ações para os “jovens pobres ou em processo de exclusão social de modo sempre subordinado à questão social”, contribuiu para a “reiteração e permanência” das “problemáticas da vulnerabilidade, do risco e da violência, como fatores que [desencadearam] a ação tanto do Executivo municipal como do federal a partir dos anos 1990”, como por exemplo, o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (ibid., p. 17).

Mas a pesquisa coordenada por Sposito (2007) nos 74 municípios estudados também identificou iniciativas públicas diversas das acima mencionadas, tais como “programas e organismos especificamente voltados para os jovens da cidade, sem delimitações de seus potenciais usuários das ações” (ibid., p. 26). Para a autora, ainda que aquelas iniciativas fossem diversificadas, elas apresentavam algumas semelhanças: uma delas residia no fato de as ações se dirigirem ao “conjunto da população jovem, sem critérios rígidos relativos à renda ou a definições calcadas na vulnerabilidade ou na ideia de risco”. Outra semelhança residia nos movimentos de determinadas administrações municipais de “promover canais de interlocução do poder público com os jovens, valorizando-os tanto no plano discursivo como em algumas iniciativas, tendo em vista a sua participação”, casos, por exemplo, das

conferências e fóruns da juventude, dos organismos para a direção, coordenação ou assessoria de ações direcionadas aos jovens ou, ainda, de projetos que foram desenhados e executados pelos setores da Cultura, dos Esportes e do Lazer (ibid., p. 27).

Enfim, ainda que, na década de 1990 e início da de 2000, não contássemos com “nenhuma diretriz política unificada em torno das ações destinadas a juventude”, em âmbito nacional (ibid., p. 16), os resultados da pesquisa realizada por Sposito e colaboradores (2007) ainda demonstraram que naquele período um conjunto diversificado de projetos, programas e serviços voltados aos jovens moradores de cidades inseridas em determinadas regiões metropolitanas do Brasil foi implementado, com mais ou menos êxito: algumas foram contínuas, outras sofreram descontinuidades.

Longe dos espaços urbanos metropolitanos pesquisados por Sposito e colaboradores (2007), a administração municipal de Ribeirão Preto também se envolveu com a realização de projetos, programas e serviços destinados a adolescentes e jovens da cidade, muitos deles baseados nas mesmas imagens de juventude e jovens que predominavam no Brasil, nos anos de 1990 e 2000, mas também a partir de outras concepções de juventude e jovens e suas relações com o mundo adulto (MACEDO E CASTRO 2005, ABRAMO 2005, SPOSITO, 2007; ALMEIDA & PIRES, 2010).

O estudo desenvolvido por Almeida e Pires (2010) sobre as iniciativas públicas voltadas aos jovens, implementadas pela administração municipal de Ribeirão Preto, entre 2007 e 2010, e também as incursões que, em 2011, realizamos, no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal, possibilitaram a construção de um quadro com os projetos e programas voltados a determinados segmentos juvenis da cidade. Naquele intervalo de tempo, foram mapeadas 35⁶³ ações, a maior parte delas de responsabilidade das Secretarias de Assistência Social e dos Esportes, conforme os dados da Tabela 3.

⁶³Gostaríamos de enfatizar que o número de ações, projetos e programas identificados é aproximado, pois foi obtido a partir do sítio eletrônico da Prefeitura Municipal, e consideramos que ele pode conter imprecisões, omissões, ou mesmo que alguns setores da administração podem ter retirado do mesmo ações que já tinham sido concluídas; o que impediu que Almeida e Pires (2010) e a nossa própria incursão não as tenha identificado e contabilizado.

Tabela 3 – Número de ações por Secretarias Municipais

Secretaria	Quantidade de ações
Assistência Social	14
Esportes	11
Cultura	5
Educação	4
Casa Civil	1
Total	35

Fonte: Incursões iniciais no campo

Das 14 ações registradas no setor da Assistência Social⁶⁴, grande parte delas era orientada ao trabalho assistencial e de proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social ou que cumpriam medidas socioeducativas em virtude de atos infracionais, a exemplo: o Serviço de Identificação de Crianças e Adolescentes, Serviço de Recâmbio, Programa Pedagogia de Rua, Programa Recriando Caminhos, Serviço de Enfrentamento à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, Serviço de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, Serviço de Enfrentamento à Violência Física e Psicológica contra Crianças e Adolescentes, Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Liberdade Assistida (LA) e em Cumprimento de Medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Outros serviços visavam ao atendimento de demandas especializadas da pessoa com deficiência.

Outro conjunto de ações de responsabilidade da Assistência Social tinha objetivos e formatos bastante semelhantes, e a educação não formal como modo de atuação com o público juvenil, como por exemplo: Projeto Ação Jovem, Programa Jovem Aprendiz, os cursos de qualificação profissional e os cursinhos pré-vestibulares.

A maioria das ações definiu o público-alvo por meio de recortes etários, utilizando as representações normativas de adolescentes e jovens consagradas pelo ECA (dos 12 aos 18 anos incompletos); pela renda ou por situações que caracterizam os jovens como “vulneráveis” ou que estão em “risco”, excluindo os demais adolescentes e os jovens acima de 18 anos que ainda vivem a condição juvenil e jovens com outras condições econômicas. Resultados semelhantes foram encontrados nas ações públicas pesquisadas por Sposito (2007), Sposito e Carrano (2003), Bastos e Carrano (2004) e Sposito, Silva, Sousa (2006), nos contextos metropolitanos.

No caso das iniciativas de responsabilidade do setor de Esportes, nem todas definiam claramente os sujeitos adolescentes e jovens como público-alvo, e identificamos as seguintes

⁶⁴Grande parcela das ações situadas na Assistência Social foi concebida pelos governos federal ou estadual, e a execução ficou sob a responsabilidade do governo local, como, por exemplo, o Programa Ação Jovem.

ações: as escolinhas de futebol, os jogos da primavera (que envolve o público escolar), as escolas de treinamento e alto rendimento (voltadas à formação de atletas), programa de atividades comunitárias, programa de recreação e lazer, programa de eventos desportivos, programa saúde desportiva, programa esporte e lazer da cidade (PELC), programa atividades especiais, programa certames desportivos e projeto RAICA⁶⁵. Assim como as ações registradas na Secretaria da Assistência Social, grande parte das ações do setor de Esportes foi/e ainda é implementada envolvendo parcerias com o governo federal e estadual. Neste setor, o projeto RAICA foi o único que envolveu o Ministério Público e Secretarias de Esportes, Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Planejamento e especificou seu público-alvo a partir do critério socioeconômico e “situação de risco”.

Quanto às ações e atividades vinculadas à Secretaria da Cultura, nenhuma delas especificava o público-alvo, delimitado por faixa etária, no sítio desse setor foram indicados: os Pontos de Cultura que desenvolvem o programa Cultura Viva, o Programa Estórias no Parque, a Feira do Livro, o Café Filosófico e os festivais, feiras e encontros realizados em datas específicas ao longo do ano. A maioria delas recebe apoio financeiro de empresas da cidade e da região e dos governos estaduais e federais.

No âmbito da Casa Civil, contando com recursos humanos e técnicos de diferentes setores da administração municipal e mediante parcerias com empresas públicas e privadas do município, estava registrado o amplo Programa Ribeirão Jovem que tem a educação não formal como modo de interagir com os segmentos juvenis e tem por objetivo principal ampliar as estratégias de iniciação e formação de adolescentes para o mundo do trabalho. O Programa era e está estruturado pelos seguintes projetos: 1) Ouvidoria Jovem, Casa da Juventude, 2) Integração e Treinamento de estagiários da Prefeitura de Ribeirão Preto, 3) Reciclagem e Capacitação de Estagiários, os dois últimos desenvolvidos em parceria com o Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, 4) Estágio Cidadão, 5) Dança Comigo, 6) Ribeirão Jovem Saúde e 7) Serviço de Inclusão Digital.

Na Secretaria da Educação, foram identificadas iniciativas de educação formal e não formal. No primeiro caso, estavam elencados o Serviço de Educação de Jovens e Adultos – EJA e do Ensino Profissional Básico. No caso das iniciativas de educação não formal, foram identificadas a de Jornada Ampliada – Atividades Educativas Complementares, desenvolvida

⁶⁵ Projeto RAICA (Rede de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente). Segundo o sítio da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, consiste em “ação integrada do Ministério Público e Secretarias Municipais de Esportes, Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Planejamento na atuação racionalizada junto a crianças e adolescentes de famílias de baixa condição socioeconômica ou em situação de risco”. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/sesporte/pgm/i20p-financdesportivo.php>> Acesso em: 16 de fevereiro de 2014.

em parceria com os setores da Assistência Social, Cidadania e Cultura, e o Coletivo Jovem de Meio Ambiente, projeto concebido pelo governo federal e desenvolvido em parceria, que envolveu a administração municipal e organizações não governamentais socioambientais⁶⁶.

Além dos serviços, programas e projetos mencionados anteriormente, a pesquisa de Almeida & Pires (2010) identificou que no ano de 1997 foi criado, por lei municipal complementar⁶⁷, o Conselho Municipal da Juventude.

Embora dominante, os recortes que privilegiavam o público de baixa renda e que viviam/vivem em contextos de vulnerabilidade e risco não fundamentaram todas as iniciativas identificadas, casos, por exemplo, das ações identificadas nos setores da Casa Civil, Cultura, Educação, Esportes - Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissional Básico, o Projeto Ribeirão Jovem e o Coletivo Jovem do Meio Ambiente. Este último projeto, que entendemos seja de educação não formal, vinculado ao Programa Federal de Juventude e Meio Ambiente e interrompido no final do ano de 2011, envolvia explicitamente trocas intergeracionais e tinha por objetivo organizar

grupos informais que reúnem jovens **representantes ou não** de organizações e movimentos de juventude que têm como objetivo envolver-se com a questão ambiental e desenvolver atividades relacionadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Esses coletivos são como redes locais, para articular pessoas e organizações, circular informações de forma ágil, pensar criticamente o mundo a partir da sustentabilidade, planejar e desenvolver ações e projetos, produzir e disseminar propostas, que apontem para sociedades mais justas e equitativas, dentre outras ações e realizações (BRASIL, 2005, *apud* ALMEIDA & PIRES, 2010, p. 29 grifos dos autores).⁶⁸

Diante do exposto, constatamos que, a exemplo dos resultados encontrados pela pesquisa coordenada por Sposito e colaboradores (2007), a administração municipal de Ribeirão Preto também investiu esforços para atuar de modo mais específico com os segmentos juvenis da cidade, a partir da segunda metade da década de 1990, implementando serviços, programas e projetos desenhados por diferentes setores da Prefeitura ou mediante parcerias que envolveram/envolvem os governos federais, estaduais, organizações não governamentais e empresas locais.

⁶⁶De acordo com Almeida e Pires (2010), o Projeto Coletivo Jovem de Meio Ambiente foi interrompido em 2011.

⁶⁷Lei Municipal complementar nº 628 de 1997 dispõe sobre a criação do Conselho Municipal da Juventude.

⁶⁸BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental**, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

Os trabalhos de Almeida e Pires (2010), da Universidade de São Paulo - LEPINJE (2012), e as atividades de campo de nosso estudo demonstraram no conjunto das ações executadas pelo Executivo Municipal, entre 1997 a 2011, que todas elas implicaram o esforço de assegurar processos de “socialização secundária” para adolescentes e jovens, sendo que um subconjunto delas está vinculado ao campo da educação formal (escolar), casos da EJA e do Ensino Profissional Básico, e outro subconjunto de iniciativas foi e vem sendo desenvolvido no campo da educação não formal, e está sob a responsabilidade de vários setores da administração municipal, e incluiu as relações dos jovens com o mundo do trabalho, com as atividades esportivas, culturais ou socioambientais, dentre os quais se sobressai o setor da Assistência Social.

No que se refere aos projetos e programas executados pela Secretaria de Assistência Social, constatamos resultados muitos semelhantes aos encontrados pelo estudo de Sposito (2007, p.16), ou seja, iniciativas “destinadas a jovens e adolescentes de baixa renda, caracterizados como vulneráveis e em situação de risco e violência” que dão visibilidade a “jovens pobres e ou em processo de exclusão social de modo sempre subordinado ao tema da questão social” (ibid, p.17). Algumas delas, também, fundamentadas no que Sposito (id.) denominou de “tripé que envolve transferência de renda sob a forma de bolsa, contemplam, em decorrência, a exigência de uma contrapartida que figura como obrigatória e propõe também com condição de acesso à renda a presença em atividades socioeducativas” (ibid., p.17).

Em nossa incursão, uma diferença que verificamos nos movimentos do Executivo Municipal de Ribeirão, em relação aos resultados do estudo de Sposito (2007), diz respeito ao fato de que na localidade o “modelo” ou o “paradigma” descrito por Sposito (2008) não foi assumido apenas pela Secretaria de Assistência Social, ele também esteve presente e caracterizou alguns projetos estruturadores do Programa Ribeirão Jovem (Casa Civil) ou do setor da Educação.

Enfim, nas iniciativas dirigidas para segmentos adolescentes e jovens de baixa renda, o Executivo Municipal adotou aquele “modelo” ou “paradigma”, seja quando desenvolveu o Projeto Agente Jovem, já encerrado, e mais recentemente o Programa PROJOVEM e seus quatro projetos, entre eles o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo.

Assim, no item seguinte, e a partir das atividades de campo desta pesquisa, discorreremos sobre os modos como o Executivo Municipal ribeirão-pretano tem desenvolvido a sua versão do Projovem Adolescente.

2.4. A versão local do Projovem Adolescente: elementos levantados no trabalho de campo

Em 2008, mais especificamente, no segundo semestre, o Executivo Municipal de Ribeirão Preto incorpora à sua agenda governamental o Projovem Adolescente, tendo como órgão gestor a Secretaria da Assistência Social e, como órgão de referência, os Centros de Referência da Assistência Social - CRAS.

Como equipamentos regionalizados vinculados à Secretaria de Assistência Social, os CRASs têm como objetivo atender à população de camadas mais desfavorecidas ou vivendo em situação de miserabilidade. Atualmente, eles estão distribuídos em cinco regiões da cidade (norte, noroeste, centro, sul, sudoeste), e cada região conta com um ou mais desses serviços, de acordo com a densidade populacional das regiões e bairros de sua influência. Os Coletivos do Projovem Adolescente são vinculados a essas unidades, recebendo a denominação do bairro onde estão instalados. Entre 2008 e 2012, foi possível identificar que aquela Secretaria instalou na cidade 24 Coletivos do Projovem Adolescente, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Número e características dos Coletivos do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto (2008-2012)

No. do Coletivo	Nome do Coletivo	CRAS de referência/região	Ano de implantação	Período de funcionamento
1	Campos Elíseos	CRAS 1 Centro	2008	Vespertino
2	Vila Abranches	CRAS 1 Sudeste	2010	Vespertino
3	Vila Abranches	CRAS 1 Sudeste	2012	Vespertino
4	Jd. João Rossi	CRAS 1 Sul	2010	Vespertino
5	Jd. João Rossi	CRAS 1 Sul	2012	Vespertino
6	Quintino II	CRAS 2 Norte	2008	Vespertino
7	Quintino II	CRAS 2 Norte	2010	Matutino/Vespertino ⁶⁹
8	Quintino II	CRAS 2 Norte	2012	Vespertino
9	Léo Gomes	CRAS 2 Norte	2008	Vespertino
10	Léo Gomes	CRAS 2 Norte	2010	Vespertino
11	Quintino I	CRAS 2 Norte	2010	Matutino
12	Quintino I	CRAS 2 Norte	2012	Matutino
13	Vila Mariana	CRAS 2 Norte	2012	Vespertino
14	Ipiranga	CRAS 3 Oeste	2008	Vespertino
15	Ipiranga	CRAS 3 Oeste	2010	Vespertino
16	Vila Tecnológica	CRAS 4 Noroeste	2008	Vespertino
17	Vila Tecnológica	CRAS 4 Noroeste	2010	Vespertino
18	Orestes Lopes de Camargo	CRAS 4 Noroeste	2009	Vespertino
19	Jd. Paiva/Paulo Gomes Romeu ⁷⁰	CRAS 4 Noroeste	2010	Vespertino
20	Paulo Gomes Romeu	CRAS 4 Noroeste	2012	Vespertino
21	Adão do Carmo	CRAS 5 Sudoeste	2008	Vespertino
22	Parque Ribeirão Preto	CRAS 5 Sudoeste	2010	Vespertino
23	Jardim Marchesi	CRAS 5 Sudoeste	2010	Matutino
24	Horto Florestal	CRAS 5 Sudoeste	2012	Vespertino

Fonte: Trabalho de Campo primeira parte (2012).

O acontecimento da implantação do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto foi divulgado pelo sítio eletrônico⁷¹, datado em 20 de agosto de 2008, apresentando seu início, diante das seguintes informações: “O projeto atende 300 adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, de ambos os sexos, que se encontram em situação de vulnerabilidade e/ou ociosidade infantil (...)” (PMRP, 2008).

Outra notícia, datada em 04 de dezembro de 2009, informou sobre a “formatura” do Projovem Adolescente. Nessa, afirma que “cerca de 80 adolescentes com idades entre 15 e 17

⁶⁹ O coletivo do Quintino II, no ano de 2010, foi implantado no mês de agosto, primeiramente, funcionando no período matutino; porém, segundo explicou a orientadora social responsável por esse local, não havia um número suficiente de adolescentes inscritos, pois a maioria deles frequentava a escola no mesmo período. Desse modo, no mês de junho de 2011, o Coletivo foi desativado e, no mesmo mês, outro Coletivo passou a funcionar no período vespertino.

⁷⁰ O Coletivo de número 20 funcionou inicialmente em uma Escola Estadual localizada no bairro Jd. Paiva II; entretanto permaneceu durante pouco tempo, pois foi transferido assim que foi instalado o novo PSB no bairro Paulo Gomes Romeu.

⁷¹ Disponível em: < <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br> >. Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

anos, em solenidade no Ipanema Clube, receberam certificados de conclusão de curso do Projeto” (PMRP, 2009).

A última notícia, publicada em 17 de dezembro de 2010, relatou o dia de confraternização entre os Coletivos do Projovem Adolescente. Segundo consta na publicação, “cerca de 110 adolescentes integrantes do Projovem Adolescente, coordenado pela Secretaria da Assistência Social, estiveram no Ipanema Clube em clima de confraternização” (PMRP, 2010).

Tendo essas fontes por referências, podemos concluir que, no momento de sua implantação, o Executivo local divulgou a sua disponibilidade para atender 300 adolescentes, por meio do Projovem Adolescente. Mas, do conjunto de adolescentes que acessaram os Coletivos socioeducativos, aproximadamente 80 permaneceram até o final do segundo ciclo em 2009. Novos Coletivos foram formados em 2010. No entanto, os jovens ocuparam menos da metade das vagas oferecidas, pois apenas 110 estavam presentes no evento no final do ano.

Em constantes incursões no sítio eletrônico do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, foi possível constatar que o número de famílias e jovens ribeirão-pretanos cadastrados para participar dos programas de transferência de renda e programas socioassistenciais apresentava as seguintes cifras: em 2011, 24.264 famílias ribeirão-pretanas estavam inseridas no cadastro do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), ou seja, famílias que possuíam renda *per capita* mensal de até meio salário-mínimo. Dessas 24.264 famílias, quase a metade (12.328) estava inscrita no programa de transferência de renda Bolsa Família⁷² (BRASIL, 2011). Para o mesmo ano, o Sistema de Informação Social do Programa Projovem Adolescente (SISJOVEM)⁷³ indicava que, no município, havia 10.412 adolescentes de 15 a 18 anos, filhos das famílias cadastradas no Sistema Único de Assistência Social que recebiam ou aguardavam o recebimento do Bolsa Família (BRASIL/SISJOVEM, 2011).

Por meio da comparação entre os números divulgados no sítio eletrônico do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e os divulgados pela imprensa escrita da Prefeitura local, percebemos que apenas uma pequena porção de adolescentes acessou o serviço socioeducativo oferecido pelo município. Dada a constatação da gradativa diminuição das ofertas de vagas para os adolescentes participarem do Projovem Adolescente a cada passagem do ano, procuramos investigar, nos documentos oficiais, os indícios que explicariam tais constatações.

⁷² <http://www.mds.gov.br>, acessado em 30 de novembro de 2011.

⁷³ <http://www.mds.gov.br/assitenciasocial/redesuas/sisjovem>, acessado em 25 de novembro de 2011.

Desse modo, pesquisamos em documentos oficiais do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto (de setembro de 2011 a junho de 2012), para o período de 2008 a 2012, a formação dos Coletivos em toda a cidade e pudemos observar que, em 2008, foram implantados seis Coletivos (ou seis grupos de 15 adolescentes, em média) assim distribuídos pelas regiões do município: um na região Central (desativado logo no início das atividades), dois na região norte, um na oeste, um na noroeste e um na região sudoeste. Nesse ano, o conjunto dos Coletivos organizados atendeu apenas 127 adolescentes.

Em 2009, houve uma tentativa de implantação de um novo Coletivo na região noroeste, porém sem sucesso. Ao final de 2009, no período de dois anos, proposto pelo projeto para o encerramento dos Coletivos, apenas 72 adolescentes concluíram as atividades do Projovem Adolescente.

Para o início de um novo ciclo, em 2010, 10 novos locais foram organizados, sendo que três foram desativados ao longo do percurso. Os Coletivos que conseguiram se firmar interagiram com 295 adolescentes – ao menos no início das atividades do primeiro semestre de 2010. Entretanto, desconsiderando os adolescentes que abandonaram e os que participaram dos Coletivos que logo foram desativados, apenas 95 jovens concluíram o segundo ciclo no final de 2011, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Número de adolescentes atendidos por ano/ciclo

Ano	Quantidade de Coletivos	No. de participantes inscritos	No. de jovens que não permaneceram	No. de jovens nos Coletivos desativados	No. de jovens que concluíram
2008/2009	7	127	35	20	72
2010/2011	10	295	99	101	95
2012 ⁷⁴	7	111	--	--	--
Total	24	533	134	121	167

Fontes: MDS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome. Rede SUAS - SIS Jovem, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas/sisjovem>. Acesso em: 16/06/2012.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Formulário de inscrição do jovem, 2008, 2009, 2010, 2011.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. PROJETO PROJovem – Ficha Cadastral, 2008, 2009, 2010, 2011.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Lista de Frequência Mensal dos Jovens ao Serviço Socioeducativo, 2008, 2009, 2010, 2011.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. PROJovem ADOLESCENTE – Folha de Ocorrências, 2008.

Quando analisamos os números da Tabela 4, tivemos uma visão do total de adolescentes que acessaram o Projovem Adolescente desde 2008 até 2012 (533), e o número

⁷⁴ Números referentes ao primeiro semestre de 2012, período de inscrição e formação dos Coletivos. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas/sisjovem>>. Acesso em: 16/06/2012.

total dos adolescentes que permaneceram até a finalização das atividades em igual período (167). A tabela indicou, também, o número de adolescentes que perderam o interesse em participar das atividades socioeducativas (134) e aqueles que delas deixaram de participar porque o Coletivo foi desativado, durante os anos de 2008 a 2011 (121).

Com o intuito de complementar as informações anteriores, apresentamos a Tabela 5 que oferece um retrato do número de jovens que interagiu com o Projovem Adolescente por região, no período de 2008 a 2012, nos diferentes Centros Regionais da Assistência Social, instalados no território urbano do município.

Tabela 5 – Número de Coletivos e número de adolescentes que interagiram com o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto, em números, 2008-2012

Região	Número de Coletivos	Número total de inscritos	No. de jovens que não permaneceram	No. de jovens que permaneceram	No. de jovens que não concluíram (Coletivo desativado)	Número de inscritos 2012 (1º. Semestre)
Centro, Sul e Sudeste	5	98	35	32	0	31
Norte	8	166	52	64	0	50
Oeste	2	47	22	14	11	0
Noroeste	5	98	25	35	23	15
Sudoeste	4	124	61	26	22	15
Total	24	533	134	167	121	111

Fontes: MDS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome. Rede SUAS - SISJOVEM, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas/sisjovem>. Acesso em: 16/06/2012.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Formulário de inscrição do jovem, 2008, 2009, 2010, 2011.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. PROJETO PROJOVEM – Ficha Cadastral, 2008, 2009, 2010, 2011.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Lista de Frequência Mensal dos Jovens ao Serviço Socioeducativo, 2008, 2009, 2010, 2011.

PMRP. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. PROJOVEM ADOLESCENTE – Folha de Ocorrências, 2008.

Os dados demonstraram que os Coletivos não estão igualmente distribuídos entre as regiões – o maior número de jovens inscritos encontra-se na região norte (166), seguido da região sudoeste (124), região central e noroeste (98) e, em último, a região oeste (47).

Já de início, é preciso observar que os bairros nos quais os Coletivos foram instalados são bairros que sofreram processos de ocupação, com a configuração de núcleos de favela ou foram bairros em que foram construídas moradias populares, mediante ação em conjunto dos governos municipal e estadual.

Quanto ao local de instalação dos Coletivos nos bairros que investigamos, pudemos observar que, em 13 bairros, nove tiveram seus Coletivos funcionando em equipamentos da

PMRP, coordenados pela Secretaria de Assistência Social, foram eles: (2) Núcleos de Atendimento à Criança e ao Adolescente⁷⁵ (bairros Quintino Facci II e Léo Gomes); (6) Postos de Atendimento Social da Proteção Social Básica (PSB)⁷⁶ (bairros Quintino Facci I, Paulo Gomes Romeu, Vila Tecnológica, Orestes Lopes de Camargo, Vila Abranches, Adão do Carmo Leonel) e (1) Base Comunitária (BAC)⁷⁷ (bairro Jardim Marchesi). Em dois bairros (Parque Ribeirão Preto e Ipiranga), foram feitas parcerias com representantes da Igreja Católica, e os Coletivos funcionavam em seus salões paroquiais (espaços destinados a reuniões, grupos ou eventos), e no Jardim João Rossi, o Coletivo funcionava em um salão de festas situado no interior de um Conjunto Habitacional (CDHU) que foi cedido pelos seus moradores e em apenas um bairro (Jardim Paiva II) foi feita parceria com uma Escola Estadual (Jd. Paiva II) que cedeu o pátio e uma parte da biblioteca para o desenvolvimento das atividades do Coletivo. As informações explicitadas podem ser compreendidas por meio do quadro abaixo:

Quadro 2 – Locais que abrigaram os Coletivos do Projovem Adolescente (2008-2011)

Região	Bairro	Local de funcionamento do Coletivo
Norte	Quintino Facci II	Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente
Norte	Léo Gomes	Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente
Norte	Quintino Facci I	Posto de Atendimento Social (PSB)
Noroeste	Paulo Gomes Romeu	Posto de Atendimento Social (PSB)
Noroeste	Vila Tecnológica	Posto de Atendimento Social (PSB)
Noroeste	Orestes Lopes de Camargo	Posto de Atendimento Social (PSB)
Noroeste	Jardim Paiva II	Escola Estadual
Oeste	Ipiranga	Paróquia
Sudeste	Vila Abranches	Posto de Atendimento Social (PSB)
Sudoeste	Parque Ribeirão	Paróquia
Sudoeste	Adão do Carmo Leonel	Posto de Atendimento Social (PSB)
Sudoeste	Jd. Marchesi	Base Comunitária
Sul	Jardim João Rossi	Salão de Festas do Conjunto Habitacional

Fonte: Trabalho de Campo (2012)

⁷⁵ Segundo informações disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, os núcleos de atendimento à criança e ao adolescente visam ao atendimento preventivo à criança e ao adolescente na faixa etária de 7 a 17 anos, com apoio psicossocial, oferecendo-lhes atividades complementares à escola, em atividades diárias nas áreas: esporte, cultura, lazer, informática, cidadania e saúde. O trabalho é desenvolvido em 14 equipamentos localizados em áreas periféricas, facilitando o acesso e frequência às atividades de orientação social e grupal. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>. Acessado em: 2/05/2013.

⁷⁶ Já os PSBs são definidos pela Prefeitura como sendo pontos básicos de atendimento social que operacionalizam as ações planejadas nos Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. Eles são em maior número que os CRASs e são distribuídos seguindo os critérios de vulnerabilidade social e pobreza. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>. Acessado em: 2/05/2013.

⁷⁷ Nome antigo dos equipamentos da Secretaria de Assistência Social destinados ao atendimento social da proteção social básica.

Durante o trabalho de levantamento dos Coletivos do Projovem Adolescente na cidade de Ribeirão Preto, observamos que nos Coletivos situados nos Núcleos de Atendimento à Criança e ao Adolescente, o uso do espaço para as atividades socioeducativas era restrito a uma sala fechada. Às vezes faziam uso da área externa para prática de esporte e atividades lúdicas. Nos PSBs, os Coletivos utilizavam o maior espaço do local, (sala grande ou varanda), e as salas menores eram utilizadas pelas assistentes sociais para atendimento (preenchimento de cadastro para ingresso nos programas sociais, reuniões com famílias e atendimento individual). Na Base Comunitária, o Coletivo utilizava todo o espaço (cozinha, sala de reuniões, gramado), pois não havia outras atividades acontecendo naquele espaço. Nas paróquias os salões eram grandes, mas o espaço de uso do Coletivo ficava apenas confinado ao salão, não possibilitando condições para o desenvolvimento de atividades físicas com uso de bola. No Conjunto Habitacional Jardim João Rossi, as atividades eram desenvolvidas no salão de festas e na quadra poliesportiva do condomínio. Entretanto, o espaço era dividido com os demais moradores e todo o material (mesa, cadeiras, armário) eram de propriedade dos moradores. Em apenas um Coletivo registrou-se a parceria com a Secretaria da Educação – a escola Estadual Jardim Paiva II, para a oferta do local para o desenvolvimento do Coletivo. As outras escolas públicas estaduais e municipais e as escolas particulares, nos demais bairros, não se interessaram pelo projeto; desde o início, pouco ou nada interagiram ou se relacionaram com os Coletivos ou os orientadores. Na escola Estadual Jardim Paiva II, o local era dividido com os estudantes, motivo de queixa da orientadora social por não conseguir manter a concentração dos participantes do Coletivo.

Conforme explicitado no Quadro 2, na região norte, os Coletivos foram implantados em três bairros: Quintino Facci I, Léo Gomes e Quintino Facci II.

O bairro Quintino I surgiu antes do Quintino II, quando da construção de casas pela COHAB, nos anos de 1990. Neste bairro há muitas ONGs, equipamentos públicos de atendimento à saúde (básica e especializada), escolas públicas, equipamentos públicos de atendimento social (PSBs) e também praças e quadras de futebol construídas pela Prefeitura. Segundo a orientadora social do Coletivo que funcionou no Quintino I, a coordenação do Projovem realizou parceria com o programa Ação Jovem, com o SENAC e com a Escola de Enfermagem da USP.

Já o bairro Léo Gomes fica localizado próximo ao aeroporto da cidade e foi construído para receber os moradores que viviam nas ocupações e em “favelas” construídas nas redondezas da região do aeroporto. Neste bairro, há somente uma unidade básica de saúde, uma escola de ensino fundamental, uma creche e um equipamento da assistência

social: o Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente – intensamente frequentado pelos jovens do bairro. Assim como no Coletivo do Quintino I⁷⁸, no Coletivo do Léo Gomes também aconteceu a parceria com o programa Ação Jovem.

Na região noroeste, o primeiro Coletivo implantado foi o da Vila Tecnológica. Projeto modelo de caráter experimental da COHAB de Ribeirão Preto que consiste na construção de casas com a utilização de tecnologias alternativas (usando materiais como, madeira, isopor e concreto)⁷⁹. O Conjunto Habitacional Vila Tecnológica surgiu no início dos anos de 1990 e, atualmente, em algumas casas funcionam cursos profissionalizantes e projetos sociais que são administrados por Ongs e pelas Secretarias Municipais (da Educação, da Cultura, do Esporte e da Assistência Social). Em uma das casas destinadas à Secretaria da Assistência Social acontecia o Coletivo do Projovem. O espaço era pequeno, cabiam apenas algumas cadeiras e um armário com portas. A orientadora social que atuava naquele Coletivo queixou da falta de segurança naquele local, pois recentemente foi assaltada enquanto trabalhava.

Outro Coletivo da mesma região foi implantado no Jardim Paiva II. As atividades socioeducativas eram realizadas em uma sala cedida pela escola estadual do bairro. Entretanto, elas duraram menos de um ano, quando a direção da escola alegou ausência de espaço para abrigar as atividades do projeto. Desse modo, o Coletivo passou a funcionar em uma das casas construídas pela CDHU no bairro vizinho Paulo Gomes Romeu. O bairro é recente, algumas casas ainda não foram concluídas e muitas delas ainda não foram entregues. No complexo de casas também foi construído um espaço para atividades esportivas – uma quadra de futebol coberta e uma pista de skate de uso comunitário onde às vezes são usadas para as atividades esportivas do projeto. Também é um dos Coletivos que conseguiu realizar parceria com o programa Ação Jovem.

Ainda na região noroeste, no bairro Orestes Lopes de Camargo, que é servido de inúmeras ONGs, escolas públicas, postos de saúde e um CRAS, as atividades socioeducativas do Coletivo dividiam o espaço com os atendimentos sociais realizados pelas assistentes sociais no PSB.

Na região oeste, o único Coletivo está situado no bairro Ipiranga, mais antigo e mais próximo à região central. Hoje o bairro é dotado de serviços públicos em todas as áreas,

⁷⁸ O Coletivo e o bairro Quintino II serão descritos com maiores detalhes no capítulo seguinte.

⁷⁹ Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/cohab/pgm/i08tecnologia.php>, acesso em: 20 de dezembro de 2013 e disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ribeirao/ri2204200108.htm>, acesso em: 20 de dezembro de 2013.

empresas de grande porte (como a Companhia de Bebidas Ipiranga) e uma extensa área comercial. Neste encontramos desde residências de médio padrão até aquelas construídas com madeira e papelão em terrenos ocupados sem infraestrutura adequada. A maioria dos jovens que frequentavam as atividades residia longe da igreja onde funcionava o Coletivo, motivo relatado pela coordenadora do CRAS daquela região para explicar a formação de um grupo pouco numeroso (de 6 a 8 jovens frequentes).

Na região sudeste, também foi implantado um único Coletivo que está situado na Vila Abranches. Neste há além de equipamentos públicos na área da saúde e da educação, um centro comunitário que foi amplamente utilizado pelos jovens do projeto para inclusão digital. A orientadora também apontou a presença de uma quadra de futebol que foi construída pela associação de moradores e que também é utilizada para a realização das atividades esportivas do projeto.

O Coletivo da Vila Abranches atende, em sua maioria, jovens que residem na “favela do Trevo”, localizada do outro lado da rodovia. Segundo a orientadora social, eles vêm para o grupo por meio de transporte público gratuito (Van – Leva e Traz).

Diante dos relatos da orientadora social, notamos que o Coletivo conseguiu realizar muitas parcerias: com as Unidades Básicas de Saúde (UBS) do bairro para a discussão dos temas referentes à saúde (dengue, nutrição e higiene), com a Caixa Econômica Federal que realizou oficinas de fotografia, com o Projeto Guri que ofereceu cursos gratuitos de música, com o Programa Ação Jovem, com o SENAC que ofertou cursos profissionalizantes gratuitos (DJ, manicure e higienização de alimentos), com a FUNDET e com a AJURP.

Para a orientadora social, as parcerias feitas com a FUNDET e com a AJURP contribuíram para que dois participantes do seu Coletivo conseguissem trabalhar como “jovens aprendizes”.

Na região sudoeste, o primeiro Coletivo implantado foi no bairro Adão do Carmo que funcionou em um equipamento bem localizado – próximo a uma unidade básica de saúde e a um Núcleo da Assistência Social. As atividades socioeducativas aconteceram em período contrário aos atendimentos realizados pela assistente social e tiveram duração de aproximadamente dois anos. No ano posterior, um novo Coletivo foi implantado no bairro Parque Ribeirão Preto em um salão paroquial com o propósito de facilitar o acesso aos jovens que residiam naquele bairro e também no bairro Jardim Progresso. O salão paroquial era um local conhecido pelos jovens da região, pois lá aconteciam várias atividades organizadas pela igreja (quermesse, grupos de jovens) e anteriormente tinha sido ocupado pelos grupos do projeto Agente Jovem.

A terceira experiência naquela região foi a implantação de um Coletivo no bairro Jardim Marchesi, mais especificamente no interior da “favela Vida Nova”, conhecida popularmente como “Favelinha da AIDS” (carregada por estigma econômico e social devido ao levantamento realizado anos atrás pela Secretaria de Saúde do Município). Segundo a orientadora social, naquele espaço é alto o índice de criminalidade e interações com o tráfico. Todos os adolescentes do Coletivo não estavam frequentando a escola e 80% tinham sido encaminhados pela Fundação Casa. Talvez pela miserabilidade apontada pela orientadora, os jovens viam, nesse Coletivo, a oportunidade de realizar atividades diferenciadas e se alimentar, pois eles não faltavam, a frequência era de 100%.

No Coletivo do Jardim Marchesi, além das parcerias com o SENAC e com a Escola de Enfermagem da USP, a coordenação do Projovem realizou uma parceria com o Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente do bairro para a distribuição de lanche para os jovens participantes nos dias que ocorriam as atividades socioeducativas. A orientadora social também conseguiu com que uma ONG (que funcionava bem próximo à BAC) reservasse parte de suas vagas nas aulas de dança para os jovens do projeto.

Apesar do sucesso com as parcerias e com a frequência dos jovens, o Coletivo permaneceu funcionando por menos de um ano. A coordenadora do CRAS daquela região emitiu documento escrito solicitando à Secretaria de Assistência Social material para o desenvolvimento das atividades e recursos humanos para a segurança. Segundo a orientadora social, a solução encontrada pela coordenação do Projovem foi desativar o Coletivo e transferi-lo para outro Coletivo, localizado na Vila Abranches.

Por fim, na região sul foi implantado um Coletivo para atender os jovens moradores do Conjunto Habitacional Jardim João Rossi que é constituído por apartamentos construídos pela CDHU e que estão reunidos em blocos e condomínios.

O Coletivo deste local foi inicialmente planejado para funcionar em uma sala de reuniões da unidade básica de saúde do bairro, entretanto, a parceria não durou muito tempo, e, alguns meses depois, passou a funcionar no salão de festas do novo condomínio. O condomínio está localizado em frente ao hospital Estadual e em seu entorno há uma UBS, uma escola municipal de ensino fundamental, uma escola municipal de ensino infantil e uma quadra de futebol coberta de uso comunitário. Por iniciativa dos moradores daquele conjunto habitacional, foram instalados inúmeros trailers que abastecem o comércio local (mercearias, padarias, lanchonetes, etc.). A primeira orientadora social que atuou no Coletivo realizou parceria com o Rotary Clube para a administração de cursos gratuitos de manicure e também uma parceria com um morador do condomínio que voluntariamente ensinava capoeira para os

jovens participantes. A única parceria organizada pela Secretaria de Assistência Social para o local foi com a Escola de Enfermagem da USP que ofereceu oficinas sobre a temática sexualidade e saúde.

Diante da descrição acima, é possível observar que os bairros onde estão situados os Coletivos do Projovem são servidos por escassos recursos públicos de saúde, cultura, esporte e lazer para atender às especificidades da população jovem.

A parceria com o Programa Ação Jovem se efetivou apenas nos Coletivos do bairro Léo Gomes, Quintino I, Vila Abranches e Paulo Gomes Romeu. Para auxílio na execução de temas específicos das atividades socioeducativas, as parcerias que se efetivaram com todos os Coletivos foram com a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, o Programa Ribeirão Jovem para o desenvolvimento dos cursos de inclusão digital, o SENAC para a oferta de cursos gratuitos de higienização de alimentos, manicure e DJ e a Secretaria Municipal de Esportes para o treino de futebol realizado nas quadras dos bairros duas vezes por semana.

Apesar da procura espontânea de alguns adolescentes, as orientadoras sociais apresentaram algumas dificuldades para manter a frequência de, pelo menos, 15 jovens no grupo: como a instabilidade do contrato de trabalho⁸⁰, a escassez de recursos para desenvolver as atividades socioeducativas, a ausência de alimentação em alguns Coletivos (somente era servido lanche quente nos Coletivos situados nos núcleos, local onde já existia cozinha e profissional responsável para o preparo do alimento e lanche frio – bolacha e suco no PSB Vila Abranches) e a falta de segurança.

As orientadoras sociais também narraram situações de instabilidades em que são transferidas de um local a outro sem planejamento, como ocorreu com a orientadora do bairro Jd. Marchesi e da Vila Tecnológica.

Os dados obtidos nas atividades de campo e aqui apresentados permitiram afirmar que as etapas de implantação e desenvolvimento dos Coletivos socioeducativos do Projovem Adolescente, em diferentes bairros de Ribeirão Preto, foram marcadas por problemas de diferentes ordens: estruturais, de recursos humanos, dificuldades que seus responsáveis diretos encontraram para estabelecer parcerias contínuas e frutíferas com diferentes atores e instituições, em especial com gestores de unidades escolares. Por outro lado, os dados até aqui

⁸⁰O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome exige, como requisitos necessários à contratação de orientadores sociais, que eles possuam escolaridade mínima de ensino médio completo, experiências de atuação em projetos sociais e conhecimento da realidade do território. Disponível em: www.mds.gov.br. Acessado em 07 de dezembro de 2010.

Na cidade de Ribeirão Preto, o executivo local exige que o orientador social possua ensino superior completo nas áreas de Serviço Social, Psicologia e Terapia Ocupacional. Nessa localidade, cada orientador social é responsável pela operacionalização de um coletivo, sendo contratado em caráter emergencial para atuar por 20 horas semanais.

apresentados também evidenciaram que os problemas, as dificuldades e precariedades que marcaram os espaços nos quais os Coletivos foram instalados contribuíram para que número significativo de jovens deles se aproximasse para logo depois se desinteressarem em participar de suas atividades socioeducativas ou de educação não formal. Tais dados são indícios de que para muitos dos jovens que interagiram com o Projovem Adolescente, o Projeto pouco contribuiu para seus percursos de educação formal e pouco contribuiu também para seus processos de “socialização secundária”, subjetivação - “autonomia e liberdade”, por intermédios de atividades de educação não formal, tal como proposto por seus idealizadores (BRASIL, 2009).

Contudo, para não extrair conclusões apressadas sobre a versão local do Projovem Adolescente e sobre as interações educativas que determinados segmentos jovens da cidade com ele tiveram, nos próximos capítulos nos esforçamos para descrever e analisar a experiência de desenvolvimento de um Coletivo do Projovem Adolescente, situado no bairro Quintino II. Para este exercício lançamos mão dos registros do caderno de campo e também dos diálogos que mantivemos, durante dois anos, com os orientadores sociais, com jovens que participaram durante os dois anos propostos para o ciclo do Coletivo e com jovens que dele participaram e dele se desinteressaram.

A escolha do bairro Quintino II pode ser justificada pelo fato de que foi o único local, ao longo de cinco anos, que manteve os Coletivos funcionando desde sua instalação até o momento de nossa incursão no campo. Além disso, foi também local onde os Coletivos interagiram com 59,6% dos adolescentes participantes do Projovem Adolescente em toda a região norte do município (PMRP - 2008, 2009, 2010, 2011).

3. A REGIÃO NORTE, O BAIRRO QUINTINO FACCI II E OS SUJEITOS JOVENS DAQUELA LOCALIDADE

Viver no gueto é sufoco
 É coisa de louco
 Dou rolê, chegou na esquina
 Mó fedô de esgoto
 Jogo de truco ali no bar
 Logo ontem saí morto
 Vai jogar bola no campinho
 Lá encontra um corpo [...]
 (Trecho da música “O Gueto Clama”, MC Léser⁸¹)

No capítulo anterior, apresentamos as justificativas que nos levaram a estabelecer diálogos com os jovens que participaram das atividades socioeducativas do Projovem Adolescente no Bairro Quintino Facci II, de modo a aprofundar a compreensão e análise dos modos como o governo municipal de Ribeirão Preto executou aquele projeto para determinados segmentos da juventude local. Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar as características da região em que aquele bairro se insere, bem como os sujeitos jovens que chegaram a participar dos Coletivos socioeducativos do Projovem naquele local.

Como já afirmado em páginas anteriores, o Projovem Adolescente foi concebido como uma iniciativa de educação não formal que investe, simultaneamente, na diversificação de seus processos de socialização secundária (BERGER & LUCKMANN, 2001) e na (re)inserção e permanência dos jovens no universo da educação escolar básica. Para que tais objetivos sejam atingidos, faz-se necessário que o governo local estabeleça parcerias com os gestores (equipe técnica e docentes das unidades escolares) estaduais ou municipais presentes no município, além de parcerias com gestores e técnicos de outros setores municipais, tais como o da cultura, do esporte, da saúde, etc.; de organizações não governamentais ou instituições que acumularam experiência no trabalho com adolescentes e jovens. Além dessas condições, compete à Prefeitura, através do setor da Assistência Social, dispor de um quadro de educadores capacitados e devidamente orientados para atuar com atores juvenis, e, ainda, disponha e organize adequadamente um território para recepcionar e realizar as atividades de educação não formal, fundamentadas nos princípios ético-políticos daquele Projeto. É a reunião desse conjunto de fatores que, potencialmente, pode despertar o interesse dos jovens

⁸¹ A música O Gueto Clama e a história de vida de MC Léser (28 anos), residente no bairro Quintino Facci II, foram citadas pelo jovem L. (homem, 18 anos) durante a discussão sobre as características do bairro que os jovens participantes do Coletivo de 2012 residiam e que ocorreu em um dos encontros que observamos naquele Coletivo.

em acessar e participar dos Coletivos socioeducativos, para além da indução que eventualmente realiza sua família, tendo em vista os critérios impostos para que a mesma usufrua a transferência governamental de renda prevista pelo Programa governamental Bolsa Família.

Consideramos importante explicitar que para a descrição da região, do bairro e do local que abrigou os Coletivos do Quintino II, levaremos em conta os processos de produção e reprodução da espacialidade ribeirão-pretana em período recente, tal como descrito no capítulo anterior (GOMES, 2010; JANUZZI, 1995; NASSER, 2008). E também utilizaremos as informações que obtivemos das observações e dos diálogos com os sujeitos jovens, participantes da pesquisa.

O bairro Quintino Facci II, localizado na região norte da cidade, abrigou, a partir de julho de 2008, o primeiro Coletivo do Projovem Adolescente, em Ribeirão Preto. O *Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente - Estação do Alto* (equipamento da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto) foi o território escolhido pela PMRP para a execução das atividades socioeducativas naquele bairro, dado que o território já abrigara as atividades do Programa Agente Jovem (de 2005 até dezembro de 2007, ano em que foi encerrado), o que indica já de início que sobre o espaço físico nada mudou em relação à iniciativa anterior.

3.1. A região norte de Ribeirão Preto

Atualmente, a região norte de Ribeirão Preto é estruturada por 66 bairros que estão distribuídos entre seis sub-regiões conforme recorte realizado pelo Executivo municipal. Segundo relatório emitido pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS II) da região norte (RIBEIRÃO PRETO, s/d⁸²), no ano de 2000, a região possuía um conjunto populacional de aproximadamente 204.929 habitantes, ou seja, mais de dois quartos da população total da cidade⁸³. Desse conjunto populacional da região, estimava-se que em 2010 a população juvenil de 15 a 19 anos era de aproximadamente 24.943, considerando que a população total dessa faixa etária em Ribeirão Preto era de 8,25% de 604.682, ou seja, 49.886 habitantes (IBGE, 2010).

O território da região norte é ocupado por áreas residenciais, comerciais e industriais onde estão situados: o distrito empresarial, que tem acesso para a Rodovia Anhanguera,

⁸² No relatório elaborado pela equipe do CRAS II não consta data, inferimos que os dados descritos tenham sido extraídos do censo de 2000 já que os dados referentes ao censo de 2010 só foram divulgados em 2012, após a redação do material.

⁸³ De acordo com o Censo 2000 (IBGE, 2000), a população total da cidade era de 509.332.

hipermercados, parque permanente de exposições agropecuárias, um hospital-maternidade, uma faculdade particular e o aeroporto Leite Lopes⁸⁴.

De acordo com resultados de pesquisa realizada pelo LEPINJE (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012), em 2012, a região contava com um conjunto de equipamentos públicos de atendimento social nas áreas da educação, saúde, assistência social, esporte, cultura e segurança, e serviços de educação não formal, a grande maioria deles de responsabilidade do Executivo municipal. Contudo, o estudo do LEPINJE (id.) constatou também que o número de equipamentos públicos que lá atendem à população em geral, e aos jovens em particular, é menor do que o número de equipamentos e serviços semelhantes, alocados nas demais regiões da cidade. Entretanto, não podemos deixar de apontar que apesar da existência significativa de equipamentos e serviços públicos de atendimento à população, a região conta com altos índices de vulnerabilidade e de desigualdade social, (FUNDAÇÃO SEADE, 2010⁸⁵) um dos motivos que pode justificar a existência de um CRAS no bairro Quintino II.

O mapa contendo os índices paulistas de vulnerabilidade social (IPVS), elaborado pela Fundação Seade (2010), indica que a maior parte do território que corresponde à região norte é marcada por alta e muito alta vulnerabilidade social, sobretudo pela presença de moradias ou aglomerados subnormais. Relatório elaborado pelo CRAS II (região norte) também demonstrou que na região há um total de 26 núcleos de favela, correspondendo a 75,5% do número de núcleos de favelas existentes no município. A mesma fonte constatou que, na segunda metade da década de 2000, aqueles 26 núcleos abrigavam uma população estimada de 13.500 habitantes e 8.892 famílias cadastradas em programas de transferência de renda⁸⁶ (RIBEIRÃO PRETO, s/d).

O crescimento significativo de núcleos de favelas na região norte indica a negação do direito à moradia para muitas famílias das classes populares ribeirão-pretanas, razão pela qual em anos recentes vimos emergir movimentos populares que tiveram como objetivo a luta pela moradia e, como um dos desdobramentos de suas ações, a ocupação de terrenos públicos e

⁸⁴ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimento_urbano_de_Ribeir%C3%A3o_Preto, acesso em 9 de dezembro de 2013.

⁸⁵ Disponível em: <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2&selTpLoc=2&selLoc=3543402&codSetor=354340205000541>, acesso em 9 de dezembro de 2013.

⁸⁶ Com base em relatórios de atendimentos e cadastros para inclusão em programa de transferência de renda realizados com a população local nos anos de 2009/2010 segundo esclarecimentos da assistente social do CRAS II. No documento não consta o ano em que foi divulgado, mas com base nas informações da profissional que disponibilizou o material, ele foi elaborado no ano de 2011 a pedido da Secretaria de Assistência Social do Município de Ribeirão Preto.

privados da cidade (GOMES, 2011). No bairro Simioni, por exemplo, essas ações são frequentes, como a que ocorreu no ano de 2007, por meio de um grupo de pessoas que invadiu um terreno público abandonado (EPTV, 2007).⁸⁷ O fato de alguns bairros da região norte abrigar núcleos de favelas e moradias precárias também contribuiu para que a região norte seja conhecida como um território marcado por índices elevados de marginalidade, prostituição – inclusive infantojuvenil e violência, elementos que invariavelmente são destacados pela mídia local como os únicos responsáveis pelos “crimes ligados ao tráfico de drogas e à violência doméstica (maior índice do município) e invasões a terrenos públicos e particulares” (RIBEIRÃO PRETO, s/d, p. 2-3).

Notícia divulgada pela EPTV em 2010 repercutia os agravos das condições precárias de habitação existentes no bairro Simioni, registrando que

Cinco barracos de uma favela, do bairro Simioni, em Ribeirão Preto, foram totalmente destruídos por um incêndio, na tarde de sábado (13). Dezenove pessoas ficaram desabrigadas.

O incêndio teria começado após um menino acender um papel no fogão e atear fogo num colchão de um dos barracos, construído com madeira, o que facilitou a combustão. O incêndio se alastrou rapidamente e atingiu sete barracos no total. Três veículos do Corpo de Bombeiros foram ao local, e o fogo levou cerca de 15 minutos para ser controlado. Os moradores só tiveram tempo de sair com alguns objetos (EPTV, 2010).⁸⁸

Outra notícia repercutida pela EPTV⁸⁹, em agosto de 2012, denunciava as marcas da violência na região, desta vez envolvendo a ação de um adolescente, supostamente envolvido com o “negócio” do tráfico de drogas na região:

adolescente de 17 anos morre após levar quatro tiros em Ribeirão Preto: Menor pilotava motocicleta quando foi surpreendido por homem armado. Segundo delegado, ele tentava dominar o tráfico de drogas [...] (EPTV, 2012)⁹⁰.

As questões da venda-compra e o uso de drogas ilícitas por adolescentes e jovens, homens e mulheres, moradores da região, têm sido continuamente explorados pela EPTV. Em 21 de maio de 2012, o Jornal diário daquela emissora expôs as dificuldades enfrentadas pelas comunidades que acessavam as escolas instaladas no bairro Quintino II, registrando que crianças e adolescentes consumiam e vendiam maconha e cocaína nas portas de entrada de

⁸⁷ Notícia datada em 15 de maio de 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>, acesso em: 30 de agosto de 2012.

⁸⁸ Notícia datada em 14 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>, acesso em: 30 de agosto de 2012.

⁸⁹ Trata-se de jornal televisivo diário da EPTV-Ribeirão, conglomerado de televisão e rádio (CBN) que cobre amplo território do Estado de São Paulo, abrangendo desde a região metropolitana de Campinas até as cidades que compõem a região de Ribeirão Preto. O conglomerado é associado à Rede Globo de Televisão.

⁹⁰ Notícia datada em 10 de agosto de 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>, acesso em: 30 de agosto de 2012.

unidades escolares ali instaladas. Diante dessa realidade, o secretário estadual da educação se posicionou assinalando que as escolas públicas estaduais não deveriam ser responsabilizadas por tais problemas e nem por encontrar solitariamente soluções institucionais para os mesmos. Além disso, o gestor conclamava uma ação conjunta que envolvesse as famílias dos jovens estudantes e a sociedade local:

[...] as escolas não podem ser responsabilizadas sozinhas pelo problema. A família tem que se envolver mais com essa questão. Nós não podemos atribuir à escola a solução ou a busca da solução dos grandes problemas que a sociedade vive hoje (EPTV, 2012).⁹¹

Por estar distante da região central e possuir todas as características acima, a região norte pode ser considerada urbana, periférica e também “híbrida” (CANCLINI, 1997), pois se observa que a modernidade convive com as marcas do passado, pois seus moradores ainda persistem em manter algumas características de um mundo rural ainda não determinado pelo agronegócio, tais como criar porcos e galinhas nos fundos das casas, construir hortas, espalhar árvores frutíferas pelos quintais e ruas da região (MARTINS, 1992).

Ao mesmo tempo em que a mídia local vem contribuindo para dar visibilidade pública às queixas dos moradores da região quanto à ausência de serviços públicos efetivos e eficazes, especialmente nas áreas da saúde, educação e moradia, ela também tem manifestamente colaborado para que a região norte seja conhecida, em Ribeirão Preto e nas cidades do entorno, como um território “violento”, “pobre”, “miserável” e “vulnerável”, contribuindo para a fácil associação entre pobreza e violência.

Porém, podemos apreender que além da pobreza, da violência, do tráfico de drogas, da prostituição, etc.; os moradores do Quintino II também integram ações coletivas de luta por direitos, inclusive para garantir os direitos de crianças e jovens; ações de colaboração e solidariedade, associação de moradores, associação de mães, instituições como a Igreja Católica e outras associações da sociedade civil.

Nesse sentido, concordamos com José de Souza Martins (1992) ao afirmar que a “periferia” é sim espaço da “falta” de direitos, de inclusões precárias, marginais, ou mesmo exclusão econômica e social, mas é também espaço de sociabilidades outras; sociabilidades que evocam as lutas sociais que conquistaram as habitações construídas pelas COHABs (GOMES, 2011) e os equipamentos de consumo coletivo que asseguram direitos nas áreas da educação, saúde, esporte e lazer, infraestrutura urbana, ainda que em número não suficientes.

⁹¹ Notícia datada em: 21 de maio de 2012. . Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>, acesso em: 30 de agosto de 2012.

Além disso, “periferia” é também espaço da emergência de culturas juvenis como os variados grupos musicais e o Movimento Hip Hop, por exemplo (DAYRELL, 2001).

3.2. Na região norte, o bairro Quintino II

Os bairros onde residem os jovens que participaram dos Coletivos do Quintino II integram a sub-região 1 da região norte. Os jovens da primeira e segunda formação dos Coletivos do Projovem residiam majoritariamente nos Conjuntos Habitacionais Adelino Simioni e Quintino Facci II, e minoritariamente no Conjunto Habitacional Avelino Palma. Já os da terceira formação, todos residiam no Conjunto Habitacional Adelino Simioni, especificamente no núcleo de favelas situado na Avenida Magid Simão Trad, principal via de acesso ao bairro Simioni.

No que diz respeito ao bairro Quintino Facci II, observamos, em um dos encontros do Coletivo de 2012, a orientadora social comentando com os jovens daquele Coletivo sobre determinados elementos do processo histórico de formação e divisão dos bairros Quintino Facci I e Facci II. Na exposição da orientadora, o surgimento daqueles bairros tinham relações diretas com o passado agrário e cafeicultor de Ribeirão Preto, pois

Os bairros Quintino Facci I e Quintino Facci II receberam esses nomes por ter pertencido às terras da fazenda de café da família Quintino e numa divisão de herança entre os dois filhos do dono da fazenda, cada um acabou ficando com uma parte da terra onde a linha divisória que separavam as terras era demarcada pela linha do trem (Orientadora Social 2, Caderno de Campo 2ª. parte, 30/08/2012, p.11).

Nesse sentido, após a crise do café e com a expansão do tecido urbano da cidade, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, surgiram o Conjunto Habitacional Quintino Facci I e II e Adelino Simioni. Entretanto, eles foram construídos sem infraestrutura adequada, o que mobilizou entidades de representação dos moradores a pressionar o poder municipal, para asfaltar as ruas e melhorar as condições do bairro (GOMES, 2011).

A entrevista concedida pela Coordenadora do Núcleo, moradora do bairro Quintino Facci II desde a década de 1980, contribui para melhor compreendermos o contexto de implantação dos conjuntos habitacionais Quintino II e Simioni

Foi a COHAB que deu início ao bairro em dezembro de 1980, quando foram entregues as casas. Aí o pessoal [...] todo mundo doido pra sair dos aluguéis né, todo mundo mudando e foi indo [...].

Hoje, graças a Deus, a gente tem bastante né, mas quando começou foi bem difícil. Quando começou não tinha asfalto, era terra [...]. Mas agora a gente já tem banco, tem posto de saúde, tem um comércio bom, tem bastante supermercado.

Quando iniciou a gente tinha que fazer compra, [...] tinha que trazer as sacolas de ônibus. Eu tinha carro naquela época, mas que nem, quase todos os moradores não tinham carro. Nós em casa tinha, mas era um só. Então meu marido ia trabalhar e se eu tivesse que comprar alguma coisa eu tinha que trazer no ônibus, já que aqui não tinha nada assim. **O que tinha era às vezes uma vendinha, era o dobro do preço, então a gente tinha que trazer.**

A primeira escola foi muito difícil. Fizeram um barracão de madeira. É aonde que é a Associação dos Moradores, agora né! Porque você vê, daqui no centro era muito longe para as crianças estarem indo, tomando ônibus. **Então nós juntamos um monte de mães na Secretaria e aí conseguiu que eles fizessem essa escola.** Era da 1ª. a 5ª. série né e tinha criança que estudava até à noite. A 5ª. série acabava sendo à noite, das 18:00 às 22:30, porque o espaço era pouco. Eram 5, 6 salas de aula só. Aí fizeram o Spinelli [...], o Lacerda. Aí eles foram mudando. Hoje o Spinelli atende só da 5ª. série prá cima” (Entrevista com a coordenadora do núcleo; grifos nossos).

Apesar de Gomes (2011) afirmar que a emergência dos conjuntos habitacionais Quintino Facci II e Adelino Simioni ter relação com as lutas sociais pela conquista de terra e de moradia, eles foram implantados em número insuficiente. O número de casas construídas não acompanhou o ritmo de propagação das favelas nesses bairros.

De acordo com os depoimentos das assistentes sociais que trabalham nesses bairros, *“muitas das famílias que mudaram para as casas da COHAB não conseguiam pagar as prestações, e as contas de água e luz porque, quando moravam nas favelas, o que recebiam dava apenas para manter as despesas com alimentação”*. Por esse motivo, muitos acabavam voltando a morar nos barracos, ou então vendiam ou alugavam suas casas (por meio de *“contratos de gaveta”*). Assim, nesses bairros, cada vez mais surgiram várias formações de favelas.

O trecho retirado da entrevista com a coordenadora do núcleo e os depoimentos das assistentes sociais demonstraram que não há planejamento e organização do poder público para a efetivação do direito à moradia, uma vez que a aquisição da moradia depende também das condições que os moradores dispõem para acessar os serviços públicos de saúde, educação e assistência social na mesma região que residem e também de se ter um trabalho e renda suficiente para manter as despesas da casa.

Em 2001, de acordo com dados levantados por Fernandes *et al.* (2004, p.53), existiam quatro núcleos de favelas: uma localizada no bairro Avelino Palma, abrigando 180 barracos e 900 moradores; outra no bairro Simioni, mais precisamente na Avenida Magid Simão Trad, abrigando 433 barracos e 2.155 moradores; e outras duas também no bairro Avelino Simioni, a primeira conhecida como favela do “Brejinho”, contendo 63 barracos e 315 moradores, e outra denominada de “Núcleo”, mantendo 82 barracos e 440 moradores.

Em 2012, durante o trabalho de campo, pudemos registrar o cenário da favela situada no bairro Simioni, na Avenida Magid Simão Trad, e constatar alguns elementos de sua sociabilidade própria, nos domínios do lazer, sociabilidade que envolvia crianças, jovens, adultos – homens e mulheres; foi possível observar ainda a presença de igrejas de diferentes confissões religiosas, *lan houses* e bares, espaços-tempos que contribuía para enriquecer o lazer juvenil na localidade:

a Avenida Magid Simão Trad] começa na entrada principal do bairro e termina na rodovia. Observei uma intensa movimentação. Muitos meninos [crianças, adolescentes e jovens homens] soltando pipa e jogando bola na quadra. As mulheres [mais velhas] e as jovens mulheres estão sentadas na calçada em frente de suas casas e no canteiro da avenida. Os homens [mais velhos] estão nos bares e em frente ao comércio [...] Na avenida há muitos bares, todos com mesa de sinuca. Visualizei também Lan Houses e igrejas de diversas religiões, lugares frequentados pelos jovens principalmente nos finais de semana (Caderno de Campo 2ª. parte, 9/08/2012, p.8).

Como podemos perceber, o registro acima revela contrastes entre as representações impostas aos bairros periféricos de Ribeirão Preto: se a rua, e por extensão a favela, podem ser concebidas como locais perigosos e violentos, a rua e a favela são também espaços de “sociabilidade urbana”, isto é, de interações entre as pessoas de diversos grupos de idade e gêneros, de relações de solidariedade, de amizade e também local de múltiplas e diferentes aprendizagens, de educação informal (NAKANO, 1995, p.162; SPOSITO, 2003, GOHN, 2006).

Entretanto, não podemos deixar de compreender o contexto de formação das favelas observadas como um processo de “territorialização das famílias de baixa renda que migraram” para Ribeirão Preto, tendo em vista a possibilidade que vislumbraram de trabalhar no corte da cana-de-açúcar; mas tal processo representa também “uma forma de luta pelo direito à moradia e à cidade” (GOMES, 2011, p.8).

Apesar do convívio com o tráfico e com a violência vivenciada por aqueles que residiam em territórios ocupados, existiam motivos que os levavam a permanecer nesses locais. Segundo Fernandes (coord.) (2004), o valor do aluguel e o desemprego são os motivos que mais os influenciam a permanecer no lugar.

Os problemas acima sublinhados e os “altos índices de vulnerabilidade social” que também caracterizaram o bairro Quintino II puderam justificar a ação do Executivo local, quando instalou equipamentos como os Núcleos de Atendimento à Criança e ao Adolescente, com responsabilidade para conceber e operar atividades de educação não formal (nas áreas da

cultura, esporte e lazer) para a geração infantojuvenil, aí inclusas as atividades socioeducativas do Projovem Adolescente.

Diante do exposto, nos permitimos afirmar que a região norte de Ribeirão Preto expressa as contradições e contrastes da “Califórnia Brasileira”. Ainda que grande parte dos sujeitos da nossa pesquisa resida em territórios ocupados e em favelas, também dialogamos com jovens que residiam nas habitações construídas pela COHAB, muitas delas reformadas e ampliadas, próximas à avenida central do bairro, que abrigam maior número de equipamentos públicos e comércio e apresentam índice de vulnerabilidade social baixa (FUNDAÇÃO SEADE, 2010). Ou seja, foi possível notar, em nossas observações, as diferentes condições de vida dos jovens entrevistados, e que a pobreza não constitui um todo internamente homogêneo, ela também produz estratificações e diferentes condições de existência e contribui para que os jovens vivenciem a juventude de modos distintos.

3.3. Características sociodemográficas dos jovens participantes dos Coletivos do Projovem Adolescente (2008-2012) no bairro Quintino II

A pesquisa quantitativa “Perfil da juventude brasileira” teve o objetivo de caracterizar a juventude de nosso país. Abramo e Branco (2005, p.12) fizeram parte de um conjunto de autores que apresentaram as contribuições daquela pesquisa para pensarmos a juventude brasileira “em sua ampla diversidade e em suas fortes desigualdades sociais”. Na mesma perspectiva dos autores acima mencionados, entendemos a juventude enquanto categoria social, plural e heterogênea. Com base nesta compreensão, buscamos conhecer os jovens que se inscreveram e participaram do Projovem Adolescente no bairro Quintino II. Entretanto, consideramos importante antes de apresentar a caracterização dos jovens, explicar os caminhos percorridos para a configuração da amostra de sujeitos com os quais dialogamos.

3.3.1. A configuração da amostra e a caracterização dos jovens participantes

Durante o período de levantamento das fichas de inscrição e fichas cadastrais dos Coletivos do Projovem Adolescente, instalado no Bairro Quintino II (2008-2012), nos deparamos com um conjunto de 83 sujeitos. Porém, quando realizamos as visitas nas residências, procurando pelos jovens inscritos para a aplicação do questionário, recebemos a informação de que 27 deles foram inscritos por suas mães ou responsáveis, durante a reunião de apresentação do projeto, mas nunca chegaram a efetivamente participar. Tais informações

indicaram que deveríamos dialogar com 56 adolescentes, pois esse seria o número real de participantes que frequentaram os Coletivos instalados naquele bairro.

Os números obtidos por meio da primeira experiência com os sujeitos concretos do Projovem Adolescente permitiram ainda observar que estávamos diante de duas situações: 1) jovens que apenas foram inscritos no projeto, mas nunca participaram ou chegaram a frequentar um ou dois encontros apenas e 2) jovens que se inscreveram no projeto e participaram das atividades socioeducativas por um período de, no mínimo, um mês.

No que diz respeito à primeira situação, registramos, seja por contato telefônico seja por visita domiciliar, as interações com os 27 contatos com os quais indagamos sobre os motivos por que se inscreveram e não chegaram, efetivamente, a participar do projeto. As respostas obtidas pelos jovens e suas mães indicaram seis diferentes motivos:

- (1) Ingresso em outro projeto social (voltado à capacitação para o mercado de trabalho) - uma jovem alegou que foi convidada a participar de outro projeto social desenvolvido por uma empresa de grande porte em Ribeirão e por esta oferecer oportunidade de capacitação e ingresso como profissional daquela empresa acabou escolhendo esta proposta e não o Projovem Adolescente;
- (2) Participação em outra proposta de educação não formal (socioeducativa) - quatro jovens já participavam do programa Ação Jovem (que previa transferência de renda diretamente aos jovens e que era desenvolvido em outro equipamento da Assistência Social de atendimento às crianças e adolescentes, localizado próximo à residência deles);
- (3) Dificuldade de acesso ao local onde são realizadas as atividades socioeducativas - oito jovens alegaram que o local era distante e de difícil acesso para eles e uma jovem afirmou que além da distância achava cansativo ir ao projeto depois da aula;
- (4) Interesse apenas momentâneo pela proposta, reforçado pelo longo intervalo de tempo entre a inscrição e o início das atividades socioeducativas - nove jovens não se lembraram de ter realizado a inscrição;
- (5) Correspondência do período das atividades escolares com o período que ocorriam as atividades socioeducativas - a mãe de duas jovens disse que depois de ter feito a inscrição percebeu que suas filhas não poderiam frequentar o projeto porque elas estudavam no período vespertino (mesmo período de ocorrência das atividades socioeducativas);
- (6) Ausência de incentivo financeiro para a permanência dos jovens nas atividades socioeducativas - dois jovens disseram que apesar de ter comparecido alguns dias não quiseram mais, depois que souberam que não iria receber nada (auxílio financeiro) para participar.

As justificativas descritas evidenciaram o paralelismo ou duplicidade de programas, projetos ou ações que atendem a adolescentes e jovens das camadas mais empobrecidas da

população e que funcionaram de forma fragmentada. Uma das principais críticas da pesquisa realizada pelo IPEA (2009a; 2009b) e também por Bastos e Carrano (2004) e Sposito e Carrano (2003) é que as semelhanças dos objetivos e os formatos das propostas de educação não formal (todas propõem a formação para a cidadania e orientação para o ingresso no mundo do trabalho) somados à ausência de integração e articulação entre elas acabam por gerar concorrências. Notamos que os jovens e suas mães ou responsáveis pela inscrição deles no Projovem Adolescente, quando puderam escolher entre uma proposta e outra, preferiram aquela que priorizava a inserção direta na esfera do trabalho formal, ou aquela que era mais próxima às suas residências ou ainda que oferecesse auxílio financeiro diretamente aos jovens.

Quanto aos 56 jovens inscritos que efetivamente participaram das atividades socioeducativas, precisamos subtrair daquele conjunto mais quatro adolescentes que se recusaram a contribuir com a pesquisa, por diferentes motivos: 1) Um deles, porque estava preocupado em se comprometer; 2) outro porque seu padrasto interferiu dizendo que não iria ganhar nada se participasse da pesquisa; 3) e duas mulheres que, após três tentativas de encontrá-las, alegaram ausência de tempo para responder ao questionário. Além desses quatro sujeitos, não foi possível localizar 12 jovens, porque haviam mudado de bairro e seus conhecidos não souberam informar-nos onde estariam morando. Desse modo, compreendemos que dialogaríamos, de fato, com 40 sujeitos. No entanto, quando começamos a aplicar o questionário, fomos informadas pelos interlocutores que sete adolescentes haviam participado dos Coletivos do Projovem, sem terem sido formalmente inscritos.⁹²

Por esse motivo, escolhemos dialogar também com os sete jovens que não tinham inscrição oficial no projeto, pois interessava conhecer a realidade concreta do maior número de sujeitos que interagiram com o Projovem Adolescente naquela localidade.

Assim, após algumas idas e vindas, foi possível formar uma amostra com 47 participantes dos Coletivos Socioeducativos do Quintino II para a aplicação do questionário. É importante explicitar que o estudo não possui a pretensão de esgotar a análise de todos os

⁹²O motivo de não possuírem ficha de inscrição foi justificado pelas orientadoras sociais responsáveis pelos Coletivos. A orientadora social responsável pela primeira formação do Coletivo explicou que quatro jovens ingressaram logo no início de implantação do projeto, quando ainda não havia sido disponibilizado para a inscrição oficial. A profissional responsável pelo segundo Coletivo também afirmou que, apesar de não conseguir efetivar o cadastro de três jovens, permitiu que frequentassem o projeto não oficialmente e detalhou que: uma jovem participante não preencheu o critério exigido pelo projeto – a renda familiar a excluiu do cadastro no programa Bolsa Família e no caso das outras duas jovens, faltavam dados de documentos exigidos para a inclusão delas no sistema de dados (SISJOVEM) assim como a assinatura dos responsáveis.

dados coletados, e sim de traçar um retrato, o mais concreto possível dos jovens que interagiram com o Projovem Adolescente naquela localidade.

Dessa forma, apresentamos no item abaixo os resultados da primeira parte das respostas do questionário que consiste na caracterização dos sujeitos dos Coletivos do Quintino II com os quais interagimos. Os dados obtidos serão apresentados na seguinte ordem: 1) ano de ingresso dos 47 jovens no Coletivo Quintino II e características pessoais (sociodemográficas); 2) caracterização de seus núcleos familiares de origem; 3) aspectos do processo de escolarização básica dos jovens; 4) aspectos da esfera do trabalho; 5) atividades realizadas no tempo livre.

3.3.2. Ano de ingresso e caracterização dos jovens – dados sociodemográficos

A primeira questão que formulamos buscou apreender o mês e ano em que os sujeitos jovens ingressaram nos Coletivos do Quintino II. Alguns apresentaram dificuldades para lembrar o mês exato em que acessaram aquela iniciativa e outros não conseguiram responder exatamente ao que foi solicitado. Por outro lado, por se tratar de um processo socioeducativo não escolar, foi possível constatar que as orientadoras sociais responsáveis por aqueles Coletivos acolhiam a chegada dos jovens em qualquer momento do ano.

Após o tratamento das diferentes respostas obtidas, foi possível perceber que nossa amostra foi conformada por jovens que ingressaram/participaram daquela experiência em diferentes anos e meses do período destinado para os dois ciclos. Nos anos correspondentes ao primeiro Coletivo, conseguimos reunir um total de 12 jovens, sendo três que fizeram inscrição em 2008 e cinco em 2009, e ainda, quatro não souberam responder qual o período certo que ingressaram, apenas lembraram o nome da orientadora social, o que permitiu inferir que eles também participaram da primeira formação do Coletivo do Quintino II.

Porém pudemos dialogar com um número maior de sujeitos que ingressaram no segundo Coletivo (26), em diferentes meses dos anos de 2010 (12) e 2011 (12). Para chegar a esse total também incluímos neste grupo dois jovens que não lembraram ao certo o período que ingressaram, mas também conseguiram lembrar o nome da orientadora social e o Coletivo a que pertenciam.

Já quando interagimos com os jovens do terceiro Coletivo em 2012 (9), quatro deles nos disseram que se inscreveram e já estavam participando do Coletivo anterior (um jovem se inscreveu no final do ano de 2010, e três fizeram as inscrições em diferentes meses de 2011).

Portanto, na terceira formação do Coletivo, nos meses correspondentes ao primeiro semestre de 2012, somente cinco novos jovens fizeram a inscrição.

De fato no terceiro Coletivo, ocorrido no ano de 2012, pudemos verificar que dos nove jovens, sete estavam inseridos no grupo de idade especificado pelo projeto (três tinham 15 anos, três afirmaram ter 16 anos e um respondeu que tinha 17 anos de idade). Já no segundo Coletivo, ocorrido no período de 2010 a 2011, 20 foi o número de jovens que responderam ter entre 15 e 17 anos de idade (um de 15 anos, treze de 16 anos e seis de 17 anos).

Porém, é importante ressaltar que do total de jovens (9) que participavam do terceiro Coletivo, no ano de 2012, dois já tinham atingido a idade-limite para participar do programa e continuaram a frequentar o projeto até o final do ano (dezembro de 2012), por exemplo:

N. (jovem homem, 19 anos), que frequentou o primeiro Coletivo, afirmou que retornou recentemente *“por causa do irmão”* que ingressou em 2010. Ele trabalha à noite e *“não tem nada prá fazer à tarde”*, por isso continuou frequentando os encontros do Projovem até hoje. E também o jovem L. (homem, 18 anos), que oficialmente não poderia mais frequentar os encontros porque tinha atingido a idade-limite para a permanência no projeto, resolveu ir esporadicamente aos encontros até encontrar um trabalho porque não conseguiu *“ficar o tempo todo em casa”*.

Diante do exposto, podemos afirmar que interagimos tanto com os sujeitos adolescentes, segundo denominações do ECA (e que em termos etários integravam os critérios tal como disposto na Lei Federal nº 11.692/2008) quanto os jovens que se posicionavam fora desses critérios, pois além dos exemplos acima dialogamos com jovens que frequentaram o Projovem desde 2008. Desse modo, do total de 47 jovens, parte significativa (20) afirmou ter mais de 18 anos de idade.

O fato de jovens que pertenciam à faixa etária não incluída nos critérios de idade exigida pelo Projovem Adolescente exemplifica uma realidade comum na localidade ribeirão-pretana. Durante os diálogos com os orientadores sociais de todos os Coletivos, notamos que jovens acima dos 18 anos e abaixo dos 15 anos de idade tiveram interesse pelo projeto e foram aceitos, mesmo que os profissionais não encontrassem respaldo nos documentos dispostos pelo MDS (BRASIL, 2008).

No que tange aos jovens com idade acima dos 18 anos e que continuaram participando das atividades socioeducativas, quando verificadas suas justificativas, podemos refletir sobre a escassez de políticas públicas voltadas aos jovens acima dos 18 e a falta de iniciativas que dessem continuidade no atendimento aos jovens egressos de projetos e

programas sociais nessa localidade, o que pode ser comprovado pelo levantamento das iniciativas públicas em Ribeirão Preto apresentadas no capítulo anterior e as reflexões de Carrano e Fávero (2005) que observaram, no contexto de Niterói/RJ, as lacunas existentes no poder local no que tange à implantação das políticas públicas para os jovens acima dos 18 anos e que até o momento não foram sanadas.

Quanto ao sexo dos integrantes da amostra, podemos perceber que o maior número de participantes era de jovens mulheres (29 mulheres contra 18 homens). A predominância da presença feminina foi também detectada por Soares (2011), ao construir o perfil dos participantes do Projovem Adolescente na cidade de João Pessoa, PB e Blanco (2009) quando analisou os participantes do Projovem Urbano na cidade de Novo Hamburgo, RS. Entretanto, o mesmo não se pode afirmar no estudo realizado por Dayrell, Leão e Reis (2007, p.55) que encontraram, como resultado do levantamento das características dos jovens que participaram do programa Agente Jovem na região metropolitana de Belo Horizonte, a “predominância de homens (67,2%) em relação às mulheres (31,3%)”.

Em relação à autopercepção da cor da pele/etnia, podemos verificar que no conjunto total, poucos adolescentes se autoidentificaram como brancos (15). A maioria se autoperceberam como não brancos: 14 deles se autoidentificaram como pardos, 13 se autoidentificaram como pretos, e dois como amarelos.⁹³ Os dados dispostos sobre a cor da pele se assemelharam aos resultados de pesquisas que investigaram as características de participantes de projetos e ações sociais destinados aos jovens de baixa renda em outras localidades. Os pesquisadores verificaram haver uma presença mais significativa de jovens que se autoidentificavam como pardos ou negros (LEÃO, 2008; SOARES, 2011).

No caso da cidade de Ribeirão Preto, verificamos nos dados apontados pelo LEPINJE (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012) que os jovens pardos ou pretos representaram em sua maioria a camada dos 10% mais desfavorecidos, ou seja, são também os jovens mais atingidos pelas desigualdades sociais e também são aqueles que ocupam em maior número os programas sociais para jovens menos favorecidos socialmente, desenvolvidos pelo poder local.

Desse modo, podemos apreender que os programas sociais para jovens com baixa renda como o Projovem Adolescente atraem na cidade de Ribeirão Preto, predominantemente, jovens não brancos (pardos e negros) e do sexo feminino. Entretanto na formulação dos projetos e programas destinados a esses jovens, notamos que pouco ou nada consideraram as

⁹³ Os demais não se identificaram com nenhuma das cores acima (1) ou não responderam à questão sobre a cor da pele/etnia (2).

características acima mencionadas, as diferenças e especificidades dos jovens que mais acessaram as iniciativas públicas.

Quando solicitados a responder sobre o estado civil, a maioria dos sujeitos (43) afirmou serem solteiros; porém quatro deles, todas do sexo feminino, informaram outras situações: duas se declararam “amasiadas”, (sendo uma de 18 anos e uma de 19 anos) e duas disseram ser “casadas”, (sendo uma de 16 anos e uma de 19 anos). É importante destacar que apenas a adolescente de 16 anos frequentou o Coletivo de 2010/2011, as demais frequentaram o primeiro Coletivo do Projovem (2008/2009), e todas as jovens mulheres do Coletivo de 2012 declararam que eram solteiras. Esses dados podem fornecer elementos para afirmar que algumas jovens do Projovem integravam parte do pequeno grupo de jovens ribeirão-pretanos não solteiros (0,8% - de acordo com o IBGE (2000)) que vivenciam a condição juvenil ao mesmo tempo em que assumiam determinadas responsabilidades sociais tidas como próprias da vida adulta (MARGULIS & URRESTI, 1996).

Outra responsabilidade que uma parte dessas jovens mulheres assumia era a maternidade na adolescência. Na análise das respostas obtidas ao questionário, verificamos que seis jovens mulheres afirmaram ter filhos(as): uma era casada, duas eram amasiadas e três eram solteiras. Ao cruzarmos os dados das seis jovens que afirmaram ter filhos(s) com as idades atuais de suas crianças, foi possível verificar que cinco delas engravidaram quando tinham entre 15 e 17 anos de idade.

Em seu estudo, Soares (2011) discutiu a maternidade na adolescência e argumentou que ter ou não filhos sobrecarregou de forma mais direta a vivência das jovens mulheres do que os jovens homens. Para a autora, ao engravidar, as adolescentes tiveram mais chance de abandonar a escola e, além disso, foram mais discriminadas no mercado de trabalho. Tais considerações indicaram que as mulheres que anteciparam a maternidade para o tempo de sua juventude acabaram por viver a “moratória social” de modo distinto das jovens mulheres que se dedicaram apenas aos seus processos de formação e escolarização, assim como vivenciaram de maneira distinta o que Margulis e Urresti (1996) chamaram de “moratória vital”.

Com o questionário, foi possível levantar também informações sobre as localidades e estados de nascimento dos jovens. Na análise das respostas, podemos observar que a maioria deles nasceu em Ribeirão Preto (39), um deles nasceu na cidade vizinha de Franca, (SP) e um dos adolescentes não respondeu à questão. Porém, os dados demonstraram também que uma parte deles (seis jovens) nasceu em diferentes Estados do país, (Santa Catarina (1), Paraná (1),

Amapá (1), Bahia (1) e Alagoas (2)) o que apontou que tais sujeitos vivenciaram experiências sociais e culturais da migração.

Ao elaborar o questionário, julgamos importante indagar também aos jovens sobre a condição do domicílio que viviam e não apenas caracterizá-los do ponto de vista sociodemográfico, mas também apreender elementos que pudessem referenciar as situações sob as quais eles viviam a juventude. Sobre a questão do domicílio, pudemos verificar uma diversidade de condições: grande parte dos sujeitos declarou que vivem em “casa própria” (33), mas havia também aqueles que responderam que residiam em moradia alugada (2) ou cedida (3) ou outra condição que os jovens descreveram como “barraco ou favela” (8)⁹⁴.

Diante dos dados sociodemográficos apresentados até o momento, podemos situar os sujeitos, na fase da vida juventude, que se encontraram em trânsito entre a heteronomia que marca o mundo da infância e a autonomia que caracteriza a vida adulta. Também foi possível notar a diversidade de situações sociais e econômicas que aqueles sujeitos vivenciaram na juventude.

3.3.3. Elementos para a compreensão das famílias de origem dos jovens do Coletivo Quintino II

Em relação à composição do núcleo familiar, Durham (1983, p.15) alerta os pesquisadores quanto ao emprego do discurso da “naturalização da família” esquecendo que a família “nada mais é que uma criação humana mutável”. Para Durham (1983, p.31), a família deve ser compreendida como uma instituição complexa, dinâmica e diferencial que “embora se refira a grupos sociais concretos, remete prioritariamente ao modelo cultural e à sua representação”.

No que se referiu às famílias dos jovens que responderam ao questionário da pesquisa, foi possível constatar tendências atuais que apontaram para novos arranjos domiciliares e novos modelos de família, pois enquanto jovens integravam núcleos formados pelo modelo de família tradicional nuclear (pai, mãe e os irmãos (7)), outros responderam que têm famílias monoparentais (moram com a mãe e os irmãos ou com a mãe e um irmão (a) (10), moram somente com a mãe (2), mora só com o pai e irmãos (1), somente com o pai (1) e somente com a bisavó (2)). Eles também demonstraram que têm famílias constituídas por outros integrantes da parentela (pai, mãe, irmãos e outros parentes (6); pela avó, o avô e

⁹⁴ Um jovem deixou de responder sobre sua moradia.

outros parentes (1); a mãe, o avô e o irmão (1), pela irmã, cunhada e sobrinha (1), mãe, irmãos, tia (1)). E ainda que fazem parte das famílias recompostas (que incluíram o padrasto no núcleo familiar (3) ou a madrasta (1)).

Pequena parte, mas que merece atenção, foram aqueles jovens que já constituíram um novo núcleo (jovens mulheres responderam que residiam com o companheiro e o filho(a) (3) ou que residia só com o companheiro (1)). Como também aqueles que responderam que moravam somente com o irmão ou os irmãos (4), ou que residiam em domicílio unipessoal (uma jovem escreveu que morava sozinha) ou até mesmo em coabitação (*hold house*) - (uma jovem que residia com a sua tia afirmou ter saído de casa para morar com os amigos). Esses diferentes arranjos e modelos alternativos de caracterizar os domicílios e os núcleos familiares denotaram a elasticidade de constituições familiares e as transformações que ocorreram ao longo do tempo nas representações sobre família.

Voltando o olhar diretamente para os pais e mães dos jovens, em relação à localidade e estado de nascimento/origem deles, as respostas apontaram para expressões dos fluxos migratórios que ainda impactam a dinâmica demográfica e sociocultural do município, tendo em vista as características dominantes de sua produção agrícola e sucroalcooleira, pois apenas 13 pais e 12 mães nasceram em Ribeirão Preto, outros (sete pais e seis mães) nasceram e provieram de diferentes localidades interioranas do Estado de São Paulo e também algumas mães vieram da capital do Estado de São Paulo (5).

Ainda persiste parte considerável que proveio das demais regiões geográficas do país como: o Estado de Minas Gerais (quatro pais e quatro mães), Paraná (dois pais e três mães), Bahia (três pais e seis mães), Santa Catarina (duas mães), Alagoas (dois pais e uma mãe), Rio Grande do Norte (um pai e uma mãe), Pernambuco (um pai e uma mãe) e Ceará (um pai e uma mãe), e também o Estado de Goiás (um pai) e Pará (um pai).⁹⁵

3.3.3.1. A máxima escolaridade atingida pelos pais e mães dos jovens que contribuíram com o estudo

Em relação à escolaridade máxima atingida por pais ou mães (ou responsáveis) dos jovens, tem-se que as mães apresentaram um número maior de anos de estudos na educação básica do que os pais: enquanto 11 mães concluíram a etapa do ensino médio, apenas cinco pais atingiram a mesma situação. Tal situação se reproduz em relação à etapa do ensino

⁹⁵ Do conjunto total de respostas (47), cinco jovens não lembraram ou não souberam responder quais as cidades de origem da mãe. Quantidade significativa foi os que não souberam responder ou não se lembraram qual a cidade do pai (11).

fundamental: dez mães e nove pais estudaram os primeiros quatro anos do ensino fundamental; e boa parte (14 mães e 13 pais) conseguiu completar os oito anos correspondentes do ensino fundamental. Porém temos de considerar que a situação se inverte quando analisamos a situação do analfabetismo, pois enquanto três pais receberam a resposta de que “não sabem ler e escrever”, o mesmo aconteceu com sete mães. É importante ressaltar que enquanto cinco jovens não souberam responder sobre a escolaridade da mãe, mais do que o dobro (17 jovens) não souberam responder sobre a escolaridade do pai.

Tal cenário acaba por ser uma reprodução em nível microscópico do que ocorre no país, pois de acordo com o IBGE (2011) em 2011, a população [brasileira] de 10 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,3 anos de estudo e as mulheres, de modo geral, eram mais escolarizadas que os homens, com média de 7,5 anos de estudo, enquanto eles tinham 7,1 anos de estudo⁹⁶.

Nesse sentido, quando se visualizou o número de jovens que não souberam responder à questão sobre a escolaridade do pai ou responsável masculino na família de origem (17) podemos inferir que a falta de informações sobre tais figuras são evidências da ausência mais recorrente na vida desses jovens, do que das mães, ou ainda, uma maior proximidade dos jovens em relação à mãe.

3.3.3.2. As relações de pais e mães com o mundo do trabalho

Referente às relações dos pais (ou dos responsáveis homens) com o mundo do trabalho e a esfera do emprego, foi possível averiguar que, dos 47 pais, apenas uma pequena parte deles (14) manteve relações formais e contratuais com os universos do trabalho e do emprego. Os demais (13) mantiveram relações informais de trabalho (10 deles “trabalhavam por conta própria” e três faziam “bico”) ou então não trabalhavam (11): dois jovens responderam que seus pais estavam desempregados, um jovem declarou que seu pai acessava benefício governamental concedido por programa de transferência de renda, três jovens declararam que seus pais tinham migrado para a inatividade, pois estavam aposentados e cinco deles informaram que seus pais eram falecidos⁹⁷. Tais números são preocupantes, à medida que eles indicaram que apenas 27 pais (ou responsáveis) estavam integrados ao mundo do trabalho, seja mediante relações formais (14) seja informais (13).

⁹⁶Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1. Acessado em 10 de novembro de 2012.

⁹⁷ Nove jovens não responderam ou não souberam responder.

Já o quadro referente às relações da mãe com o mundo do trabalho é mais grave do que o dos pais, pois das 47 mães (ou responsáveis mulheres), apenas 15 delas tinham relações formais de trabalho. Outra parcela trabalhava por conta própria (6) ou então mantinha relações precárias, instáveis e inseguras com o trabalho: “faziam bicos” (4). Tal cenário se tornou um pouco mais sombrio, pois ainda havia aquelas mães que viviam a situação de desemprego há mais de seis meses⁹⁸ (7), ou que viviam apenas da renda propiciada pela pensão (2) ou até mesmo só com o auxílio de programas sociais de transferência de renda (5)⁹⁹.

Os dados de escolaridade de pais e mães dos jovens associados aos das relações que eles tiveram com o mundo do trabalho indicaram que as famílias dos jovens que frequentaram os Coletivos do Quintino II são representantes das camadas trabalhadoras e de baixa renda da cidade de Ribeirão Preto, e tal afirmação se vê reforçada quando verificamos os dados sobre o(s) principal(s) provedor(es) do núcleo familiar de origem dos jovens.

No que se refere à questão sobre qual ou quais seriam o(s) provedor(res) do núcleo familiar, as respostas dos jovens impossibilitaram construir categorias representativas, pois notamos a vigência de grande variedade de composições, que vai desde a mãe (12), o pai (6), o próprio jovem (“Eu”) (3), passa pelas duplas “mãe e pai” (3) e “meu marido e eu” (1), pelos componentes da família nuclear “pai, mãe e irmãos” (2) ou da família monoparental “mãe, eu e os irmãos” (1) ou “mãe e os irmãos” (1), até as figuras da “avó” (2), “bisá” (1), ou “biso” (1) dos “irmãos(a)” (3), “irmã e cunhado” (2), “tio” (1), “pai e tia” (1), “amigos” (1), “pai e madrasta” (2) e mãe e padrasto (1) ou somente o padrasto (2)¹⁰⁰.

Contudo, sobre tal questão, verificamos também a centralidade que ocupa a “mulher” no papel de provedora dos núcleos familiares daqueles jovens, pois ela contribuiu como tal a partir de diferentes posições de parentesco que ocupa no interior das famílias: como “mãe”, “vó”, “bisavó”, “tia”, “madrasta” ou “irmã” e “esposa”. Uma das respostas que afirmou que a mãe é a principal provedora do lar foi especificada pelo jovem na afirmação de que sua mãe atualmente não está trabalhando e que a renda, no momento, está sendo mantida pelo seguro-desemprego.

Ainda tomando esses dados, é importante assinalar a importância que tem a figura do(s) irmão(ões), na condição de provedor(a) do núcleo familiar, se eles não chegaram a

⁹⁸Na data de aplicação do questionário.

⁹⁹Cinco jovens não souberam ou não responderam à questão

¹⁰⁰Apenas um jovem não soube responder quem era o principal provedor da família.

ocupar a centralidade da figura da mulher (mãe, vó, tia, etc.), eles são tão importantes quanto o pai ou o responsável homem.

Os dados apresentados nos permitiram reafirmar que os proventos mensais dos núcleos familiares dos jovens pesquisados decorreram de um conjunto de composições que não está ancorado apenas nas figuras do “pai e da mãe”; passando por tal composição e vai além, incluindo diferentes sujeitos da parentela e sujeitos situados fora das relações de parentesco, ao que eles denominaram de família. Algumas famílias enfrentaram problemáticas específicas referentes às estratégias de sobrevivência, reunindo em orçamento comum os rendimentos dos membros economicamente ativos. Aqui, pensamos que é possível recuperar as reflexões de Sposito (2005) quando assinalou a importância da família, qualquer que seja a sua composição, em diferentes dimensões da vida dos jovens, inclusive no que diz respeito às trocas afetivas, culturais, e, também nas questões relativas à sobrevivência:

na encruzilhada das instituições socializadoras a família aparece como importante, particularmente para os mais pobres, pois seus laços asseguram trocas afetivas e simbólicas, alguma estabilidade e mecanismos de sobrevivência mais estáveis em um quadro de ausência da ação pública e de retraimento de direitos (ibid. p. 225).

Outro dado que complementou o anterior disse respeito à renda mensal do núcleo familiar. Neste pudemos observar, ao menos parcialmente, que a renda mensal familiar da maior parte dos jovens (14) estaria em torno de um a três salários-mínimos. Outros valores foram apontados por jovens que responderam à renda mensal na faixa de três a quatro salários-mínimos (9) e também na faixa de cinco a seis salários-mínimos (2). Contudo, é de assinalar que número significativo (12 jovens) afirmou que a renda mensal familiar é menor que um salário-mínimo¹⁰¹.

Os valores registrados para a renda mensal familiar podem justificar a frequência da resposta dos jovens sobre o acesso aos programas sociais de transferência de renda, caso, por exemplo, do Programa Bolsa Família. Dos 47 núcleos familiares, a maior fatia (34 deles) acessou programas de *cash transfer*¹⁰².

O número de famílias que recebeu algum auxílio financeiro das esferas governamentais também forneceu elementos para colocar em suspeição a imagem da cidade de Ribeirão Preto como sendo apenas uma “cidade rica”, “próspera”, “moderna”, ou seja, a “Califórnia Brasileira”. Se assim o for, será preciso admitir que a realidade dos núcleos

¹⁰¹ Número significativo (10) não soube informar ou não responderam.

¹⁰² Dez jovens responderam que sua família não acessou nenhum benefício e três não souberam responder.

familiares dos jovens que contribuíram com este estudo trata-se de uma expressão do prolongamento mexicano da península norte-americana da “Califórnia” (JANUZZI, 1995).

Mesmo diante de inúmeras mudanças retratadas na dinâmica das famílias de camadas populares, pudemos estabelecer a permanência da proteção e socialização dos seus componentes, por meio da reprodução do capital cultural, do capital econômico, da propriedade e ainda das relações de gênero e de solidariedade entre as gerações (CARVALHO & ALMEIDA, 2003).

3.3.4. Aspectos das experiências de escolarização básica dos jovens do Quintino II

O Programa PROJOVEM, e seu desmembramento: o Projovem Adolescente o qual mantém a proposta de “criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional”, voltou-se apenas a uma população específica, a que se encontra na faixa etária dos 15 aos 17 anos (BRASIL, 2008).

A partir do exposto acima e das considerações de Martuccelli (2007), poderíamos entender que o governo federal formulou um programa social para determinados segmentos juvenis brasileiros que visam a garantir aos mesmos suportes materiais (garantia ao direito da educação formal) na vivência da juventude. Entretanto não deixamos de considerar a crítica feita por Sposito (2008) de que, a partir da década de 1990, o processo de democratização da escola não acompanhou a melhora na qualidade do ensino, e as escolas públicas não ofereceram até o momento condições para que todos os jovens usufruam, em pé de igualdade, o direito à educação formal.

No que diz respeito aos jovens que colaboraram com a pesquisa, verificamos que os objetivos daquele programa só parcialmente foram concretizados, pois dos 47 jovens que responderam ao questionário, quase a metade deles (21) afirmaram que não estavam estudando, no momento da aplicação do questionário. Deste conjunto, cinco conseguiram concluir o ensino médio; mas um número muito maior (16) deixou de frequentar a escola (dos 16 jovens que deixaram de estudar, nove pararam os estudos na etapa do ensino médio, cinco pararam os estudos nas quatro últimas séries do ensino fundamental, um jovem deixou de frequentar a alfabetização de jovens e adultos e um jovem não respondeu sobre a etapa de ensino em que parou).

No que se refere aos 26 jovens que afirmaram que estavam estudando, a maior parcela (21) frequentava a etapa do ensino médio, e eles afirmaram pertencer à faixa etária

dos 15 aos 18 anos¹⁰³. Um subconjunto de quatro jovens respondeu que estava cursando as últimas séries do ensino fundamental, (entre eles um tinha 15 anos, e três tinham 16 anos de idade).

Considerando que Ribeirão Preto tenha demonstrado um crescimento no aumento do nível de escolaridade dos jovens em relação aos seus pais e que no seu conjunto geral indicou uma taxa maior de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola quando comparadas às taxas no Estado de São Paulo e no Brasil (id.), pudemos constatar o significativo número de sujeitos de baixa renda com distorção entre idade e série e também o grande número de jovens que deixaram a escola, (41,2% de jovens ribeirão-pretanos que não frequentavam a escola) até mesmo quando eles estão inseridos em ações públicas que visam a incentivar a inserção ou reinserção em processos de escolarização básica como o Projovem (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012).

Também procuramos melhor compreender a condição juvenil dos sujeitos deste estudo, indagando-lhes se, em algum momento, interromperam os estudos. Dos 47 sujeitos da amostra, quase a metade deles (21) respondeu que já tinha interrompido os estudos. Quando lhes foi perguntado sobre os motivos que os levaram a não estudar, temos uma variedade de respostas-razões, que vão desde “não quis mais estudar” (5), “viajei/mudei” (3), “fui morar com a minha mãe” (1), passam pelo tema da gravidez na adolescência, no caso das jovens mulheres (3), “tive que trabalhar” (2), até razões como “comecei a namorar” (1), “comecei a fazer um curso” [profissionalizante] (1), “repeti de ano” (1), “fui preso” (1), “fui expulso da escola” (1) e, surpreendentemente, as “pessoas me batiam” (1)¹⁰⁴.

Vemos que os jovens dos Coletivos do Quintino II, tal como os jovens pesquisados por Leão (2006) na cidade de Belo Horizonte, apesar de usufruírem o direito à escolarização pública, ainda acessaram “a educação de forma desigual”, pois embora “tenham maior escolaridade em relação aos pais, eles viveram uma trajetória incerta, coberta de dificuldades, feita de idas e vindas à escola” (ibid, p.33).

Entretanto, mesmo para os jovens que afirmaram que interromperam os estudos, a educação escolar foi considerada importante, pois do total de 47 jovens, quase a totalidade (43) respondeu afirmativamente à questão “estudar é importante para você?”.

Não obstante, “a escola não é a única agência” responsável pela socialização secundária dos jovens. Eles também “experimentam a condição juvenil em espaços não

¹⁰³ Dois registraram que tinham 15 anos de idade; dez informaram que tinham 16 anos; cinco tinham 17 anos e quatro contavam com 18 anos.

¹⁰⁴ Apenas um jovem não respondeu à questão sobre os motivos.

escolares” (SPOSITO, 2005, p.123-124), quando estão inseridos na esfera do trabalho, quando ocupam o tempo livre com atividades de lazer, quando acessam as novas tecnologias ou participam de grupos, projetos e associações juvenis. É o que pretendemos demonstrar com as respostas que foram analisadas nos itens seguintes.

3.3.5. Relações dos jovens egressos dos Coletivos do Quintino II com o mundo do trabalho

Sposito (2005), ao discutir os resultados da pesquisa nacional com jovens brasileiros, realizada pelo *Instituto Cidadania* (2003), chamou a atenção para uma característica histórica de nossa sociedade o

‘trabalho também faz juventude’ e se torna demasiadamente complexa a construção sócio-cultural da categoria juventude, em nosso país, sem a sua mediação efetiva e simbólica. Esse reconhecimento não implica, de modo ingênuo e, talvez equivocado, em uma defesa do trabalho de adolescentes e jovens, sobretudo se considerarmos as especificidades de cada momento do ciclo que tratamos genericamente como juventude (ibid., p. 226).

O relatório de pesquisa realizado pelo LEPINJE (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012, p.62) encontrou em seus dados a concretude da afirmação de Sposito (2005), na realidade ribeirão-pretana, pois “a proporção de adolescentes ribeirão-pretanos que tinham entre 15 e 18 anos, que trabalhavam no ano 2000 era mais expressiva do que no Estado de São Paulo e nas demais regiões do país”, sendo que “45,1% tinham jornada de trabalho superior a 40 horas semanais” (ibid. p.66) e “52,2%” dos jovens possuíam vínculos precários (informal, sem carteira assinada ou trabalhavam por conta própria) (ibid., p.63).

Com base nos dados descritos anteriormente, procuramos formular também questões que incluíssem a experiência de trabalho dos jovens dos Coletivos do Bairro Quintino II. Os resultados obtidos demonstraram que a maioria deles (30) teve ou têm experiências de inserção precoce no mundo do trabalho: 14 afirmaram que estavam trabalhando no momento da aplicação do questionário, e 16 declararam que tinham trabalhado, mas que no momento estavam desempregados. Apenas 17 jovens registraram nunca ter trabalhado.

Para os jovens que registraram ter trabalhado ou que estavam trabalhando, foi-lhes perguntado sobre sua ocupação. As respostas revelaram inúmeras ocupações no setor de serviços: “auxiliar de marcenaria/cooperativa”, “auxiliar de depósito”, “repositor de mercadoria”, “auxiliar de limpeza”, “auxiliar de salão de beleza”, “secretária/recepcionista”, “embaladora de legumes”, “menor aprendiz”, “serviços gerais” e “telemarketing”. Algumas

foram repetidas como: “balconista” (2) e “servente/ajudante de pedreiro” (2). A maioria das ocupações citadas era desempenhada informalmente pelos jovens, ou seja, sem registro e sem os direitos de um trabalhador formal.

Assim como apontado no “Perfil da Juventude Brasileira” (2003), as indicações (de amigos) e notadamente a ajuda dos pais e parentes foram cruciais para se conseguir trabalho. A carga horária diária de trabalho registrada pela maior parte dos jovens é de oito horas (6), mas havia uma pequena parcela que trabalhou quatro horas diárias (4), seis horas (1) ou até mais de oito horas (3).

Também perguntamos sobre o destino que davam ao salário mensal que recebiam e entre as respostas daqueles que trabalharam (14), vários foram os destinos citados, entre eles: 1) entregavam a maior parte para a família e ficavam com o resto (5), 2) ficavam com a maior parte e entregavam a menor para a família (4), 3) ficavam com todo o salário e não dividiam com ninguém (2) 4) “sustento a casa e meu filho” (1), 5) “divido ao meio com a família” (1), 6) “no momento não estou dividindo com ninguém porque estou construindo minha casa” (1).

Observando o conjunto geral das respostas, pudemos afirmar que os jovens do Projovem contribuíram com acréscimos na renda familiar ou que eles também ocupavam o lugar de provedor da casa.

Os dados sobre as experiências de trabalho dos jovens puderam também indicar possíveis justificativas em relação ao abandono escolar. Nas palavras de Sposito (2005, p.106), tanto “a escola” como o “trabalho” para os jovens, “são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitem viver a condição juvenil”, por esse motivo, são comuns a “experimentação e a reversibilidade” de escolha em relação à escola e ao mundo do trabalho.

Quando indagamos sobre a importância/sentido(s) do trabalho para os jovens, obtivemos os seguintes retornos: para uma parte deles (17) assumir o trabalho no tempo da juventude significava dar conta de “necessidades pessoais” (8) ou “necessidades familiares” (9). Já para a maior parte deles (29 jovens), o trabalho tinha o sentido de independência e autonomia: busca de “independência financeira dos pais ou responsáveis” (9); exercício da autonomia relativa na gestão do salário mensal e nas atividades de consumo (12) ou, ainda, o exercício da autonomia relativa na atividade de consumo e para a realização de “poupança” (8)¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Apenas um jovem não respondeu à questão.

As respostas dos jovens do Projovem do Quintino II contradisseram os resultados discutidos por Guimarães (2005) quando afirmou que o trabalho é visto como “necessidade” para a grande maioria dos jovens brasileiros, sobretudo os mais vulneráveis e os que estão ocupados no mercado informal. Naquele caso, vemos que os jovens por mais que complementavam a renda familiar, buscaram autonomia financeira.

Porém é importante explicitar que os sujeitos jovens da classe trabalhadora não deixaram de ser jovens por trabalharem, constituir família ou contribuir com a renda familiar, eles apenas demonstraram um modo próprio de ser jovem da classe trabalhadora, o que mais uma vez confirmamos é a diversidade de situações presentes na vivência da condição juvenil e também a afirmação de Sposito (2005) de que os caminhos para a entrada na vida adulta admitem contornos diversos e não lineares, revelando a configuração de uma nova condição juvenil.

3.3.6. Atividades dos jovens realizadas no tempo livre

Para Brenner, Dayrell e Carrano (2005), o estudo sobre os modos como os jovens vivenciam o tempo livre é

de significativa importância para se compreender os sentidos do próprio tempo da juventude nas sociedades. A dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva das coisas que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre (ibid., p. 175).

De acordo com aqueles autores, “no espaço-tempo do lazer, os jovens consolidam relacionamentos, consomem e (res)significam produtos culturais, geram fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural” (ibid., p. 30-31). Os espaços culturais e de lazer além de constituir um direito também funcionam como “produtor de sociabilidade” uma vez que é nesses espaços que os jovens puderam encontrar as possibilidades de experimentação e de produção da subjetividade.

Mas aqueles autores também nos lembraram que o lazer é uma atividade social e historicamente condicionada, tanto pelas estruturas econômicas mais amplas como pelo capital cultural que portam os indivíduos. Para eles

A base material da existência é um dos mais fortes limites da inserção diferenciada no mundo do lazer. A antiga equação estabelecida entre o mundo da necessidade e o mundo da liberdade ainda está em vigor. A existência de tempo livre não implica necessariamente lazer. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades. Esse é o caso dramático do desemprego e da

desocupação, situação vivida por uma expressiva parcela de jovens brasileiros (ibid., p. 31).

As observações de Brenner, Dayrell e Carrano (2005) contribuíram para entendermos que a investigação sobre os modos como os jovens vivenciam o tempo livre pôde nos conduzir à compreensão do que há de homogêneo e o que há de diverso no universo social juvenil de uma sociedade, de uma cidade ou de uma comunidade. Pois não pudemos nos esquecer de que a juventude brasileira é composta por diversidades culturais e de condições socioeconômicas que acabam por conduzir aos diferentes modos como os jovens ocupam seu tempo livre.

Foi nesse sentido que investigamos o que os jovens do Projovem Adolescente fazem no tempo livre. No próximo capítulo, exploraremos melhor as atividades descritas relacionando-as com as demandas dos jovens por equipamentos públicos e vivências na esfera do lazer, discutindo suas respostas com e o que eles efetivamente tiveram enquanto recursos e oportunidades no bairro e na cidade onde moram.

Desse modo, solicitamos aos jovens que escrevessem três atividades que realizavam no tempo livre, durante a semana e por ordem de frequência. As atividades descritas pela maioria dos jovens como as mais frequentes foram: as atividades que envolvem a prática de esportes - “jogar futebol” (11), “fazer caminhada” (2), ir à “academia” (2) e praticar qualquer “esporte” (1); atividades de acesso às tecnologias e às novas tecnologias – “assistir TV” (2), usar o “computador ou internet” (5), ouvir “música” (2), usar “celular” (1), jogar *video game* (1); atividades de descanso - “dormir” (3), ficar “em casa sem fazer nada” (3) ou “não estudar” (1); de acesso às redes de amizades e sociabilidade – “encontrar os amigos” (2), “ir na porta da escola” (1) “namorar” (1), ir ao “shopping” (1), sair “para me divertir” (1); atividades culturais, de ensino e aprendizagem – “leio livros” (1); e tarefas domésticas ou “obrigações” – “cuido da casa” (1), “cuido do meu filho” (2) “trabalho de atendente” (1)¹⁰⁶.

Chamou a nossa atenção as respostas dadas por quatro jovens sobre a ocupação do tempo livre enquanto justificaram porque não estavam estudando atualmente. O jovem E. (homem, 17 anos) respondeu que tinha sido “expulso da escola” e que todos os dias da semana ele ficava na “porta da escola” observando os colegas durante o período de entrada e saída das aulas. E também três jovens (sendo duas mulheres e um homem) que não registraram nenhuma atividade realizada no tempo livre.

¹⁰⁶ Dois jovens não responderam sobre as atividades que realizam com mais frequência no tempo livre.

Quando realizado o cruzamento das respostas anteriores com o sexo dos jovens, alguns resultados merecem destaque como a resposta que indicou a maior frequência de mulheres (6) que permanecem em casa sem “fazer nada” ou realizando atividades de limpeza e cuidando dos filhos (3). Por outro lado, as respostas indicaram também que são as jovens mulheres que mais acessaram o “computador e internet” em casa (5). A segunda atividade mais frequente descrita por elas foi “namorar” e a terceira “limpar a casa”.

Já em relação aos homens, a atividade mais citada foi o jogo de “bola/futebol” (8), seguida da resposta “dormir” (2ª. opção) e “jogar *video game*” (3ª. opção).

Perguntamos, ainda, sobre as atividades que realizavam nos finais de semana e surpreendentemente tivemos novamente como primeira opção mais citada pelos jovens homens a resposta “jogar bola/futebol” (6 homens), seguida da resposta “ficar em casa” (2ª. opção) e “jogar *video game*” (3ª. opção).

Enquanto para as mulheres, a atividade mais realizada nos finais de semana foi “ficar em casa/ não fazer nada/ descansar” (5), “namorar” (2ª. opção) e “assistir TV” (3ª. opção). Chamou-nos a atenção o significativo número de jovens que não responderam à segunda (7) e à terceira opção (8).

Outras práticas citadas que poderiam indicar “lazer” seriam as práticas que envolvem “ir ao clube” e “acessar o computador/internet”. Para autores como Elias e Dunning (1992), atividades de lazer podem ser identificadas quando se tem um espaço de tempo que é destinado à realização de atividades prazerosas. Contudo eles fizeram a ressalva de que nem todo tempo livre é destinado às atividades com objetivos lúdicos, recreativos, e ele é vivenciado de forma diferente entre homens e mulheres.

No caso das práticas acima citadas que envolvem o “uso da internet”, pudemos inferir que aqueles que o fazem tiveram a possibilidade de ampliar e diversificar a rede de sociabilidade, na medida em que o território virtual da internet lhes permitiu estabelecer contato e travar interações com outros sujeitos, situados em outras localidades, situações sociais e culturais.

Os dados acima puderam ser complementados com registros das observações e diálogos realizados com os jovens durante os encontros no Coletivo de 2012 e as visitas para aplicação do questionário, como explicitamos abaixo:

Durante a observação nos encontros com os jovens do Coletivo de 2012, registramos momentos em que a orientadora social perguntava-lhes o que tinham feito nos finais de semana e depois do grupo.

As mulheres comentavam que durante a semana e aos sábados faziam atividades domésticas (limpavam a casa, lavavam roupa, cozinhavam, olhavam as crianças da casa) e em alguns sábados iam ao centro da cidade para passear, porém, somente no período diurno e sempre iam acompanhadas dos familiares para pagar contas e fazer as compras. Algumas jovens conseguiam “permissão” da família para participar de alguma festa no bairro (baile funk, forró) ou churrasco na casa do amigo(a). Como não são muitas as opções de lazer presentes no bairro é comum ouvir os homens e as mulheres jovens combinar entre eles um encontro na igreja (incluindo igrejas de diversas religiões) sendo esse um local escolhido também para diversão e paqueras. Porém para os homens, que possuem maior autonomia para sair do bairro e à noite, conseguem acessar mais facilmente outras opções como: cinema, pizzaria e eventos, ampliando assim suas experiências em relação ao lazer. (Caderno de Campo 2ª. parte, 01/10/2012, p.29-30).

Em um dos encontros W. (homem, 17 anos) e E. (homem, 18 anos) comentaram suas experiências quando foram à “Feira do Livro”:

“A gente adora quando tem feira do livro. Teve uma semana que foi quase todo dia, mas teve um dia que foi show, aí voltamo tarde. Compramo um salgado lá e bebemo até. Tava tão bêbado que perdemo o ônibus, aí tivemo que voltar a pé prá casa. Foi uma aventura [...] deu cansa, nem tinha chegado na via norte...já tava tarde e a gente a pé. Aí já que a gente não tava de ônibus fizemo vaquinha e pegamo mais salgado e bebida [...]. No dia seguinte tava anestesiado de tanta dor no pé”. (Caderno de Campo 2ª. parte, 1/10/2012, p.28-29).

Nesse dia, a orientadora social comentou com os jovens a falta de opções de lazer e também compartilhou informações sobre os horários de ônibus no período noturno, apresentando sua visão crítica quanto aos horários que não sofriam modificações para atender à população quando há um evento especial como a Feira do Livro, fazendo com que os jovens W. e E. tenham de voltar a pé.

Nos encontros ouvimos constantemente relatos de “aventuras” na busca por opções variadas de lazer e das “relações afetivas” com os pares, seja as que ocorrem dentro do espaço do Projovem, seja as externas.

Os dados sobre as atividades mais praticadas por esses jovens, durante a semana e aos fins de semana, no seu tempo livre deram indícios de que elas são reduzidas em suas opções e foram mais praticadas no espaço doméstico (jovens mulheres) e nos entornos de suas moradias, no próprio bairro onde residem, ocupando o “espaço da rua” e “a quadra de futebol” (jovens homens). As atividades de tempo livre envolveram, tanto para as mulheres quanto para os homens, os circuitos de relações sociais primárias – namorado, filhos(as), amigos(as), colegas da vizinhança.

Porém, os dados apreciados até o momento deram sinais de que seus processos de circulação pela cidade foram reduzidos, até mesmo no interior do bairro. Tal situação pôde se ver alterada para aqueles que estão inseridos na esfera do trabalho.

Os dados indicaram, ainda, a reduzida presença e ação do poder público – municipal ou estadual, no sentido de oferecer espaços e possibilidades às atividades culturais, esportivas, de diversão mais ampla, diversificada e contínua. Se considerarmos que para muitos deles a escola pública, espaço-tempo em que eles também teriam a possibilidade do encontro e convivência com os pares, de promoção de interações lúdicas, não faz mais parte de seu dia a dia, temos que suas práticas de lazer podem ser realmente limitadas e empobrecidas.

3.4. Síntese da caracterização dos jovens dos Coletivos do Quintino II

A partir dos dados apresentados, diríamos que os jovens dos Coletivos do Quintino II, que conformaram a amostra deste estudo, em sua maioria jovens do ponto de vista etário – 15 a 20 anos de idade; são negros e pardos, solteiros e mulheres. No caso das mulheres, encontramos também aquelas que se declararam “casadas” ou “amasiadas” e com formação de prole.

Grande parte deles nasceu em Ribeirão Preto; uma pequena parcela viveu a experiência da migração na infância, pois nasceram em outros municípios do Estado de São Paulo ou localidades situadas nas regiões Norte e Nordeste do país.

Menos da metade dos jovens conquistaram 12 anos de estudo, ou seja, concluíram o ensino médio; muitos estão cursando essa etapa da escolarização básica e outros a interromperam por várias razões.

Na esfera do trabalho, poucos foram os jovens que declararam que ainda não tinham estabelecido relações com o universo do trabalho, os demais já tiveram experiência de trabalho, no momento estavam exercendo uma ocupação ou já tinham trabalhado e, atualmente, viviam a situação do desemprego.

No que se referiu à esfera do trabalho, muitos jovens que conosco dialogaram assumiam desde a adolescência a responsabilidade em colaborar com o orçamento familiar.

As informações que deram sobre seus núcleos familiares de origem indicaram que os jovens, na grande maioria, integram famílias que tiveram diferentes composições: biparentais,

monoparentais, ou ainda formadas por diferentes sujeitos-adultos da parentela¹⁰⁷ – avó, avô, bisavó, bisavô, tia, irmãos etc.

Grande parte deles mora com a família de origem, em casas próprias, situadas em conjuntos habitacionais ou moradias precárias, construídas em terrenos de ocupação, em núcleos de “favelas”.

O conjunto de pais e mães é composto, majoritariamente, por migrantes, que chegaram e se instalaram na cidade nas duas últimas décadas. Tanto os pais como as mães, com leve predominância dos pais, apresentaram baixo número de anos de estudo, mas quando o olhar voltou-se para aqueles que nunca tinham estudado, foram as mães, em maior número, que nem chegaram a ser alfabetizadas.

As relações que os pais e mães desses jovens estabeleceram com o mundo do trabalho foram pouco satisfatórias, pois a minoria mantinha relações formais contratuais com a esfera das ocupações profissionais, muitos deles executavam serviços de mão de obra braçal, relacionados às áreas de serviços de limpeza e construção civil.

A renda familiar mensal de seus núcleos familiares foi composta por uma diversidade de integrantes adultos ou não da parentela e até mesmo por amigos.

Eles sobreviveram com em média meio salário-mínimo por cada integrante da casa, e grande parte completa a renda mensal familiar com auxílios provenientes de programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família.

Do ponto de vista das atividades de lazer e da vida associativa, os jovens revelaram que suas práticas de lazer foram, em grande parte, experienciadas no âmbito das relações sociais primárias – no espaço doméstico ou da vizinhança, dando indícios de que seus processos de circulação pelo bairro e pela cidade são limitados, situação que tem consequências para o aprendizado da autonomia, da independência em relação ao adulto, do aprendizado da convivência com a alteridade, o diferente e as diferenças sociais, culturais, etárias e intergeracionais.

Para alguns, tais relações se diversificaram porque tiveram acesso às novas tecnologias (computador, internet) ou porque estiveram vinculados a outros coletivos – de base juvenil ou não, sobretudo aqueles que propuseram atividades de educação não formal para jovens de baixa renda ou então vinculados à religião ou ao esporte, o futebol.

¹⁰⁷O uso o termo “parentela” é desprovido de qualquer referência sobre a discussão desse conceito no âmbito da Antropologia. Neste texto o seu uso é feito apenas para designar aqueles sujeitos adultos que integram e são considerados membros da família dos jovens do Coletivo Quintino II, seja em virtude dos laços de consanguinidade – pai, mãe, avô, avó, tios, irmãos, seja por questões de ordem afetiva e simbólica – padrinho, madrinha, cunhado, cunhada etc.

Diante dos dados que nos permitiram descrever a região norte da cidade de Ribeirão Preto e nesta, o Bairro Quintino II, como localidade de intensa concentração de “favelas”, tráfico de drogas e violência, mas também espaço de manifestação de movimentos populares e da presença de sociabilidades; pudemos apreender as contradições da “Califórnia Brasileira” que além da riqueza e da prosperidade também abriga, em seu interior, profundas desigualdades sociais e negação da fruição dos direitos (principalmente do direito à moradia, saúde e educação de qualidade).

Já as respostas aos questionários, analisadas à luz das reflexões de Fabbrini e Melucci (1992), que nos incitaram a compreender os sujeitos juvenis para além dos estereótipos ou das definições administrativas e políticas que a eles são atribuídas pelo poder público, permitiram apresentar os sujeitos jovens concretos e suas pluralidades (no que se refere ao gênero, às idades, etnia/cor da pele, condições econômicas e de moradia, experiências escolares, na esfera do trabalho, no lazer, etc.). Apesar da heterogeneidade que constituiu a juventude, os dados obtidos possibilitaram demonstrar que os sujeitos da amostra viveram a estação da juventude e integraram famílias das classes trabalhadoras menos favorecidas de Ribeirão Preto, parte delas vinculadas a programas sociais públicos de transferência de renda, moradoras de um bairro distante da região central da cidade, e ainda com escassa presença e ação do Executivo municipal ou do governo do Estado.

4. O TERRITÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJÓVEM ADOLESCENTE NO QUINTINO II, ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DESENVOLVIDAS E AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS MESMAS NA VIVÊNCIA DOS JOVENS DO LUGAR

Como afirmado anteriormente, compreendemos o Projovem Adolescente como uma iniciativa pública que tem por objetivo adensar e diversificar os processos ou quadros de “socialização secundária” (BERGER & LUKMANN, 2001) de determinados segmentos da juventude brasileira, mediante intervenções intencionais que lhes assegurem a (re)inserção na esfera da educação escolar e por intermédio de atividades de educação não formal (BRANDÃO, 1982; GOHN, 2006; REYMOND, 2003; SPOSITO, 2008).

Tal como exposto no capítulo I, para Berger & Luckmann (2001), a “socialização secundária” implica arranjos socializadores posteriores à “socialização primária” que induz a inserção dos indivíduos em novos e distintos setores do “mundo objetivo de sua sociedade”, (ibid., p. 166), tais como a educação escolar, o mundo do trabalho, de espaços e tempos do bairro de moradia dos indivíduos – envolvendo atividades culturais, esportivas, de lazer, etc. Dessa forma, os diferentes processos de socialização secundária que alcançam adolescentes e jovens ampliam e adensam seus processos educativos e formativos porque lhes permitem o acesso a um conjunto de relações sociais diversas das relações familiares, porque pode lhes enriquecer o repertório cultural e seus processos cognitivos, mas também porque lhes introduzem em novos espaços e tempos ou territórios diversos do familiar.

No caso do Projovem Adolescente, por se tratar de iniciativa federal que se concretiza mediante parcerias com administrações municipais e organizações da sociedade civil, cabe ao Executivo municipal oferecer um conjunto de condições de infraestrutura – território, equipamento público, salas, equipamentos culturais, esportivos, materiais pedagógicos, serviços técnicos e operacionais, etc.; bem como quadro de pessoal qualificado para que a proposta socioeducativa ou de educação não formal do Projeto se concretize.

Dessa forma, ainda que nosso estudo não tenha se proposto a investigar e analisar todos os territórios ou equipamentos em que o Projovem Adolescente foi desenvolvido, julgamos importante discorrer sobre o território e o equipamento que abrigaram o Projeto no bairro do Quintino Facci II, bem como avaliamos necessário discorrer sobre as atividades de educação não formal que foram oferecidas e realizadas para os jovens, caracterizados no capítulo III, e que se interessaram por delas fruírem. Complementamos o capítulo com as

opiniões e avaliações que os representantes do mundo adulto expressaram sobre os sentidos das atividades socioeducativas do Projeto nas experiências juvenis dos indivíduos que passaram pelo Quintino II.

Entendemos, ainda, que os jovens que interagiram com tal Projeto se interessaram ou deixaram de se interessar pelas atividades educativas, de “socialização secundária”, para eles oferecidas, em virtude da qualidade pedagógica e cultural das mesmas, das interações que o Projeto manteve com diferentes setores municipais – em especial o da educação escolar, e da qualidade do equipamento e do território em que as práticas educativas foram concretizadas.

Para dar conta do acima exposto, neste capítulo lançamos mão de parte do material empírico obtido nas atividades de observações do Coletivo do Quintino II, no ano de 2012, e também de conteúdos de entrevistas realizadas com os profissionais, orientadores sociais, que atuaram diretamente nas etapas de implantação e de desenvolvido do Projeto naquele bairro. Com tal intento, buscamos dar destaque aos modos como o Executivo municipal de Ribeirão Preto se empenhou ou deixou de se empenhar na execução de uma proposta de educação – escolar e não formal para jovens moradores do bairro Quintino Facci II, jovens filhos de famílias trabalhadoras, com baixa renda mensal familiar, com escassas possibilidades de vivências diversificadas na esfera do lazer, que nem sempre, alguns deles, vivenciaram experiências escolares exitosas, sendo que alguns deles anteciparam a inserção na esfera do trabalho ainda na idade da adolescência.

4.1. Estação do Alto: um dos territórios de desenvolvimento de Coletivos socioeducativos do Projovem Adolescente

A *Estação do Alto*, situada no bairro Quintino Facci II, região norte da cidade, foi o lugar escolhido pelo Executivo municipal para desenvolver as atividades de educação não formal do Projovem Adolescente.

Atualmente, a *Estação do Alto* configura-se como um equipamento público, vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social, com a função de prestar atendimento social e educativo às crianças e aos adolescentes que têm entre 7 e 17 anos. As atividades de educação não formal (oficinas de esporte, cultura e lazer) que ali são desenvolvidas, geralmente, ocorrem em horário complementar ou oposto ao das atividades de educação escolar.

A partir das referências que acessamos, podemos dizer que a *Estação do Alto* passou por dois processos de territorialização, antes de abrigar as atividades do Projovem

Adolescente. Do ponto de vista histórico, à época do predomínio das atividades e riqueza produzidas pela lavoura cafeeira, o lugar serviu como uma das paradas de trem da *Companhia Mogyana de Estrada de Ferro e Navegação* (ZAMBONI, 1993).

Após a desativação da antiga *Companhia* (na década de 1980), o lugar foi apropriado pela Prefeitura de Ribeirão Preto que o transformou em espaço para desenvolvimento de práticas desportivas - um clube, a ser utilizado pelos moradores dos conjuntos habitacionais construídos pela COHAB, naquela região. Ao descrever elementos da história do *Núcleo Estação do Alto*, a atual coordenadora do espaço relatou que ali

era uma estação de trem [...]; eu conheci ela como estação. Eu tinha um tio que morava aqui. Funcionou por bastante tempo. Eu tinha mais ou menos 12, 13 anos quando eu ainda vinha aqui na casa do meu tio. Aí esse meu tio trabalhava na estação e morava ali naquelas casinhas que tinha aqui. Era da FEPASA né [...].

[...] Chamava Estação do Alto por causa do bairro que é alto [...] tenho a impressão que é por isso, porque ficava no alto [...]. Depois abandonou, tirou os trens, tudo, e ficou um tempão abandonado. Aí a COHAB comprou né, a terra do Quintino, e fizeram as casas [...] próximo à Estação do Alto (Entrevista com a coordenadora do Núcleo).

Os movimentos e interesses sociais que levaram o território da *Estação do Alto* a abrigar um clube foram narrados da seguinte forma pela coordenadora do atual Núcleo:

[...] o pessoal daqui da redondeza começou a reclamar porque era esconderijo de bandido, era um monte de coisa. Aí resolveram quando João Gilberto entrou [o prefeito], resolveram que ia ser clube [...] Aí ficou, faz museu, faz clube [...] aí optaram por um clube.

[...] o clube funcionou por dois anos, mas depois era muito assim, o pessoal pulava o muro, era muita bagunça. A Prefeitura não conseguiu manter esse clube, aí desativou [...]. Por isso que tem essas piscinas tudo aí. Aí desativou-se o clube né.... e depois puseram o Núcleo (Entrevista com a coordenadora do Núcleo).

No depoimento da coordenadora também encontramos elementos do processo de reterritorialização da Estação do Alto, que o transformou de espaço destinado a atividades esportivas em espaço multifuncional, ocupado por diferentes secretarias municipais,

[...] Era tudo da Secretaria de Assistência Social, o clube. Aí depois foram separando. Aí separou as Secretarias. Ali a Educação [...] puseram a EMEI lá nas casinhas; a Saúde, o postinho; e ali [no outro quarteirão] a Secretaria da Cultura pôs o Centro Cultural (Entrevista com a coordenadora do Núcleo).

De fato, nossa passagem pelo lugar e nossas observações permitiram apreender os diferentes processos de territorialização por que passou a antiga *Estação*, de 1911 até 2012. Em nossas incursões pelo lugar, foi possível perceber as marcas do início do século XX no Núcleo, inscritas no formato arquitetônico do prédio, no material usado para sua construção, a inclinação e o formato do telhado, as grandes portas e janelas feitas de madeira disponível na

cidade nas décadas iniciais de 1900, e o pesado portão de ferro que ainda persiste na entrada do equipamento. O espaço é amplo e arborizado (ocupando quase a totalidade da área de um quarteirão – aproximadamente 7.000 metros quadrados). O terreno onde foi construída a antiga estação abrigou, posteriormente, outros prédios, desta feita construídos pela COHAB, com a finalidade de abrigar o pessoal responsável pelas atividades administrativas do lugar.

Atualmente, o equipamento conta, ainda, com salas para o desenvolvimento de oficinas de educação não formal e espaço aberto destinado às práticas esportivas e de lazer. Abaixo, nos Quadros 3, 4 e 5 apresentamos os subconjuntos de espaços que atualmente dão suportes às atividades desenvolvidas na *Estação do Alto*, ao mesmo tempo em que as informações neles dispostas permitiram perceber os diferentes processos de territorialização que o lugar passou desde 1911.

Quadro 3 - Espaço físico do Núcleo – Prédio I (antiga estação)

Ambiente	Quantidade
Sala de espera e recepção	1
Sala de atendimento social	2
Sala para reuniões e atendimento em grupo	1
Biblioteca	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Banheiro para funcionários	1

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Quadro 4 - Espaço físico do Núcleo – Prédio II

Ambiente	Quantidade
Banheiro para uso das crianças e adolescentes	2
Sala de oficinas	4
Sala do Projovem Adolescente	1

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

O espaço externo da *Estação do Alto* é ocupado por equipamentos construídos no tempo em que o espaço esteve sob a responsabilidade da COHAB, assim, temos: um campo de futebol; duas piscinas - uma pequena e uma grande, ambas desativadas; um campo de areia e um espaço livre onde se guarda material para reciclagem. Ao fundo do terreno, e distante do prédio principal, localiza-se uma quadra descoberta, muito utilizada pelos jovens do Projovem para jogar futebol e vôlei (Quadro 5). Nos espaços abertos e livres onde não há concreto, o mato está alto e remete a uma sensação de abandono. Motivo de recorrentes queixas dos jovens do Coletivo atual.

Quadro 5 - Espaço externo do Núcleo

Ambiente	Quantidade
Quadra poliesportiva descoberta	1
Campo de futebol	1
Piscina (desativada)	2
Campo de areia	1
Horta (desativada)	1

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

No período de campo que passamos pela Estação, constatamos que ali a Prefeitura de Ribeirão Preto alocou profissionais contratados em caráter temporário e emergencial para desempenhar a função de “educadores” ou “orientadores”. Ali também trabalhavam profissionais que ocupavam cargos efetivos, tais como as assistentes sociais que atendiam à população do Bairro, a coordenadora do núcleo e a cozinheira, estagiários que desempenhavam funções administrativas e profissionais terceirizados, contratados para as atividades de serviços gerais, conforme descrevemos no Quadro 6:

Quadro 6 - Profissionais do Núcleo

Cargo	Quantidade
Coordenadora (Pedagoga)	1
Assistentes Sociais	2
Educadores Sociais	5
Auxiliar Administrativo	1
Adolescente Aprendiz	2
Cozinheira	1
Ajudante de serviços gerais	1
Professor de Educação Física	1
Orientadora Social do Projovem	1

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

O Núcleo conta, também, com os seguintes recursos de infraestrutura:

Quadro 7 - Aparelhos eletroeletrônicos

Aparelhos eletroeletrônicos	Quantidade
Fogão industrial	1
Geladeira	1
Bebedouro	2
Ventiladores de parede ou de teto	4
Telefones	2
Aparelho DVD	1
Televisão	1
Microcomputador	2
Impressora	1

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

No “pedaço” do Bairro em que está situado o *Núcleo da Estação do Alto*, precisamente no mesmo quarteirão, há, ainda, dois outros equipamentos públicos municipais: um de educação pré-escolar e outro de saúde - Unidade Básica de Saúde. No quarteirão vizinho, avistamos também o prédio público municipal do Centro Cultural.

4.2. Na *Estação do Alto*, o espaço destinado à realização das atividades de educação não formal do Projovem Adolescente

No período de observação das atividades realizadas pelo Projovem Adolescente na *Estação do Alto*, pudemos constatar que o espaço destinado pela Secretaria de Assistência Social à realização dos trabalhos socioeducativos resumiu-se a uma sala (de aproximadamente 19,6 metros quadrados), situada no prédio II, construído pela COHAB, lugar onde funcionavam os antigos vestiários do clube. No interior da sala encontramos, logo na entrada, uma pequena mesa com alguns livros e revistas; e em uma das paredes, identificamos uns cartazes informando que aquele pequeno espaço era destinado a uma “biblioteca” para uso dos participantes do Coletivo.

Ao lado da porta de entrada, havia um armário de aço, com portas, que a orientadora social utilizava para guardar os materiais gráficos, jogos, rádio e os documentos do grupo – fichas de inscrição, planos de trabalho, registros diversos. O espaço “maior” da sala foi reservado para as reuniões do Coletivo, e era também o lugar onde ficavam as cadeiras e mesas, essas eram semelhantes às utilizadas pelas escolas públicas municipais da cidade.

As mesas foram propositalmente agrupadas pela atual orientadora social, de modo que todos os participantes sentassem ao seu redor durante as rodas de conversa e discussões nas atividades socioeducativas. Encostados em uma das paredes, bem abaixo da janela, havia dois grandes bancos de madeira, antigos e com desenhos de “jogo da velha”.

A sala também é dividida em um espaço menor e escuro que é utilizado pelo grupo para guardar outros materiais como bolas, cartolinas, cartazes, revistas para recorte e colagem, colchonetes, jornais etc.

As janelas são de vidro e foram fixadas próximas ao teto da sala, o que dificultava a adequada ventilação. Algumas estavam quebradas e nenhuma delas tinha cortina. Em dias ensolarados, a sala fica abafada e quente. O chão é de cimento aparente e constatamos que as paredes tinham sido pintadas de branco, proximamente ao período em que lá estivemos. As paredes da sala receberam desenhos e escritos de todos os participantes do Coletivo, personalizando assim o espaço, uma iniciativa da atual orientadora social.

Apesar de ser amplo o terreno em que a *Estação do Alto* foi construída, pudemos observar que os jovens do Projovem Adolescente ficavam segregados e confinados aos 19 metros quadrados da sala-vestiário que foi destinada às atividades socioeducativas.

4.3. As atividades de educação não formal e as interações no Coletivo do Projovem – Estação do Alto (2012)

A descrição das atividades de educação não formal e das interações que os jovens com elas estabeleceram resultou do período que reservamos para acompanhar a rotina dos jovens no Coletivo de 2012, desde o momento que eles chegavam à Estação do Alto até o momento que dele partiam. Diante disso, escolhemos iniciar este item com registros que ilustram a movimentação dos jovens no início de um dos encontros:

R. (jovem homem, 15 anos) e D. (jovem homem, 15 anos) vêm sempre juntos e geralmente são os primeiros a chegar, logo que chegam, abrem o armário e pegam um jogo (de dama ou banco imobiliário) enquanto esperam os outros e enquanto a orientadora social registra as atividades no caderno de planejamento e separa o material para a atividade principal (Caderno de Campo 2ª. parte, 07/08/2012, p. 5).

Dos cinco encontros semanais (realizados de segunda a sexta), a orientadora social reservou dois deles para atividades livres, sugeridas pelos próprios jovens. Em alguns dias observamos que eles escolheram jogar bola (futebol e vôlei), em outros decidiram por jogar os jogos de tabuleiro (dama, banco imobiliário). Nos dias livres, é comum observar rodinhas de conversas, continuidade da discussão sobre o tema da atividade principal do dia anterior ou trocas de músicas pelo celular.

Nos dias destinados aos encontros temáticos, os momentos de discussão eram sempre permeados por relatos de experiências pessoais dos jovens. Suas falas eram mediadas pela orientadora social que aproveitava o momento para incentivar a reflexão, inserir alguma informação ou orientá-los. Por exemplo, quando em um dos encontros todos os jovens chegaram tensos e preocupados, W. (jovem homem, 17 anos) relatando que ouvira tiros quando saiu para trabalhar às seis horas da manhã e L. (jovem homem, 18 anos) e E. (jovem homem, 18 anos) que ouviram boatos de que a “guerra” iria recomeçar. A orientadora social tentou descontraí-los, oferecendo uma dinâmica sobre desejos e projetos para o futuro, porém, nas respostas dadas pelos jovens durante a dinâmica, ela percebe as suas preocupações nas falas e intervém nas discussões, conforme abaixo ilustrado:

A orientadora social abriu o armário e pegou um caderno para cada um, explicando que ia fazer uma atividade com eles e exclamou: “Imaginem um gênio na frente de vocês e ele irá realizar um pedido para cada um”. “Pensem num pedido para o gênio”. E pergunta para cada um dos participantes presentes: W. (jovem homem, 17 anos), D. (jovem homem, 15 anos), R. (jovem homem, 15 anos), L. (jovem mulher, 16 anos), E. (jovem homem, 18 anos), T. (jovem mulher, 15 anos) e A. (jovem mulher, 16 anos). As respostas dadas por cada um foram respectivamente: **“Ter duas mulheres”**, **“Quero ser milionário”**, **“Quero ser conhecido no mundo”**,

“Ganhar 35 bilhões de reais”, “Ter saúde”, “Ser muito feliz”, “Saúde para a família”.

Dando continuidade à atividade a orientadora social narra: “Mas o gênio resolveu abrir uma exceção e falou que vocês poderiam fazer outro pedido. Mas agora o pedido é sobre o quê vocês não querem que aconteça”. Mantendo a mesma ordem de participação nas respostas, o jovem W. responde que não queria “ficar velho”, D. disse que “não queria morrer”, R. que “não queria ser fracassado”, L. que “não quer que a mãe sofra”; E. respondeu que “não queria perder as pessoas que ama”, T. disse que pediu ao gênio “prá mãe e os amigos não morrerem” e A. que não queria “ver a mãe morta e o irmão preso”.

A orientadora pede para fazerem um último pedido ao gênio e mantendo a mesma ordem para o pronunciamento das respostas responderam: “Para eu ser um empresário bem-sucedido”, “Quero que o R. morra”, “Quero ser alegre”, “Para o gênio ficar do meu lado”, “Que ele [o gênio] seja feliz”, “Ter uma das pessoas que mais amo”, “Não afastar os amigos e a família de mim”. Quando a última resposta foi dada por A., todos se voltam para a orientadora e perguntam: “E você?”

Ela responde: “Então....pediria primeiro para o gênio me dar sabedoria para acertar os caminhos porque com a sabedoria eu conseguiria ter dinheiro e sucesso e em segundo lugar proteção para que nada de ruim aconteça e em terceiro pediria que ele concretizasse todos os pedidos”. Após a resposta da orientadora, o jovem E. afirma, em tom de brincadeira: “Ah [...] então ele não vai realizar os pedidos? Assim não tem graça”. (Caderno de Campo 2ª. parte, 1/10/2012, p.29-30).

Os jovens que estavam no encontro nesse dia apresentaram-se angustiados com o barulho dos tiros e com a morte de um amigo que residia na mesma comunidade. A convivência com o temor da violência contra os pares e familiares, que fazem parte da história pessoal dos jovens do grupo e da história do bairro, foi manifestada logo nos primeiros diálogos dos jovens com a orientadora social. Por meio de uma dinâmica, a orientadora tentou investigar os anseios e os desejos dos mesmos, e os jovens responderam evidenciando demandas por uma condição social e econômica melhor para que eles e seus familiares pudessem usufruir os direitos universais (saúde, trabalho e segurança).

Eles pareciam saber que o Projeto não lhes oferecia o acesso a esses direitos, pois na finalização da atividade o jovem E. e os demais comprovaram que a atividade apenas contribuiu para o compartilhamento de suas vivências, pois a orientadora social pôde oferecer naquele momento os únicos recursos de que dispunha: “a escuta” (FABRINNI & MELUCCI, 1992) e um discurso que os estimulou a buscar outras formas de diversão, ao mesmo tempo que os levavam a explicitar suas demandas e desejos para a vivência da juventude, no presente.

Observamos, também, que os encontros não se basearam apenas no diálogo direcionado pela orientadora social e na aplicação de dinâmicas. Para alguns jovens, os encontros no Coletivo promoviam momentos lúdicos e permitiam que eles conhecessem

outros locais externos ao bairro. Esses momentos eram denominados por eles de “*passeios*”. Mesmo que os “passeios” ocorressem raramente, eles eram esperados por todos, pois para muito deles esses locais não eram frequente e facilmente acessados.

A orientadora social sempre iniciava o encontro do início da semana, perguntando-lhes como foi o final de semana deles. No dia em que eles apareceram preocupados com a morte de um conhecido,

R. (jovem homem, 15 anos) foi o primeiro que respondeu que teve que ficar em casa e D. (jovem homem, 15 anos) que não fez nada, L. (jovem mulher, 16 anos) disse que estava de ressaca e que tinha ido a um churrasco na casa de um amigo e E. (jovem homem, 18 anos) respondeu que o final de semana foi difícil porque às dez da noite não tinha mais ninguém na rua [...] (Caderno de Campo 2ª. parte, 1/10/2012, p.28-29).

Nos encontros é comum ouvir os relatos de “aventuras” na busca por opções variadas de lazer e das “relações afetivas” com os pares, seja as que ocorreram dentro do espaço do Coletivo (sala), seja as externas. Chamou-nos a atenção o fato de que os jovens não utilizam a denominação de Coletivo para identificar o projeto naquele espaço, conforme denominação utilizada pelo material do MDS (BRASIL, 2009a, 2009b) e sim identificam como sendo um grupo. Durante a atividade proposta pela orientadora social: “Escravos de Jó” para discutir a formação do Coletivo, compreendemos melhor o significado para esses jovens, conforme demonstramos abaixo:

Depois do intervalo, a orientadora convocou todos para participar do jogo Escravos de Jó [...] Todos interagiram e lembraram-se da brincadeira de infância. Todos cantaram e tentaram acompanhar o ritmo da música. Um atacou o outro quando não dava certo [...]. Ao final, ela discutiu sobre a atividade perguntando por que queriam encontrar um culpado pelo erro. Afirmou que não existiam culpados e que todos eram responsáveis pelo ritmo. E. (jovem homem, 18 anos) associou a atividade a um jogo de futebol. “Num time todos são responsáveis, quando ganham e quando perdem”. “O trabalho de grupo é assim”, afirmou a orientadora (Caderno de Campo 2ª. parte, 27/09/2012, p.26-27).

Com o intuito de explorar a discussão, perguntamos a eles o que entendiam por grupo e eles nos responderam que grupo significava “*união, força para vencer as dificuldades*”, “*poder contar com alguém*” e “*não se sentir sozinho*”. O jovem E. afirmou que “*às vezes tinha discussões, quando as opiniões não batiam*” e contrapõe dizendo que “*agora sim, é um grupo*”.

A orientadora explicou a importância de se ter diferentes opiniões em um grupo. Durante a discussão perguntei quem eles elegiam como líder do grupo e todos responderam que era a orientadora, perguntei por que a escolheram e eles justificaram que sem a presença dela eles não tinham se reunido. O jovem E. (homem, 18 anos) completa que líder é aquele que sabe mais, é mais velho e impõe. A jovem A. (mulher, 16 anos) finaliza dizendo

que “graças à orientadora social hoje somos um grupo e fizemos amizades aqui” (Caderno de Campo, 2ª. parte, 27/09/2012, p.27).

Diante dos pronunciamentos dos jovens, percebemos que a proposta do Projovem, tais como as iniciativas públicas que adotaram os ideais difundidos pela UNESCO e UNICEF, de “formar jovens cidadãos”, “protagonistas” e “atores de transformação da comunidade” (MACEDO E CASTRO, 2005) que influenciou o emprego da palavra “Coletivo” pelo MDS (BRASIL, 2009a; 2009b), não coube à versão local do Projovem Adolescente.

Nas falas dos jovens do Quintino II, foi possível notar que eles não se reuniram para discutir cidadania, nem tampouco para transformar a realidade onde viviam, eles iam ao Projovem porque valorizavam a convivência com os pares e com a geração adulta e apontavam para os processos educativos facilitados pelas trocas relacionais, o que justificou a adoção da denominação “grupo” em vez de “Coletivo”.

Não obstante, mesmo que o Projovem Adolescente no Quintino II funcionasse em um espaço precário e suas características não coubessem na definição de Coletivo, observamos que nele ocorriam trocas, interações, experimentações, momentos lúdicos e identificações. Tais constatações nos permitiram inferir que as atividades socioeducativas ocorridas nos encontros fazem parte da proposta de educação não formal ou não escolar, tais como definidas por Gohn (2006), Brandão (1982) e Sposito (2008).

Inspirada no estudo escrito por Dayrell (2001), sobre a experiência educativa nos grupos de Hip Hop em que ele apontou que a participação dos jovens das camadas populares nos grupos musicais foi importante para que eles vivenciassem determinado modo de ser jovem e de se construírem como sujeitos e nas definições de Sposito (2008, p.93) de que as ações educativas para jovens de baixa renda produzem um sentido ambíguo de concepção formativa, pois além da proposta de formação do sujeito elas também carregam um “forte teor de controle, moldagem, recuperação ou de contenção”, pensamos que as atividades socioeducativas que ocorreram nos Coletivos do Quintino II traziam os sentidos ambíguos da correção e do controle ao mesmo tempo em que possibilitou aos jovens investirem uma parte do seu tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas, tão importantes para os seus processos de construção como sujeitos.

Durante as observações nos encontros e a análise das atividades registradas pelas orientadoras sociais no caderno de planejamento das atividades socioeducativas, tivemos a possibilidade de apreender as atividades de educação não formal que eram realizadas.

Olhando para o conjunto de todas as atividades que levantamos e acompanhamos, pudemos notar que, nos Coletivos do Quintino II, os temas mais trabalhados foram: Juventude, Saúde, Drogas, Violência e Conflitos, Meio Ambiente, Trabalho e Cidadania, temas propostos pelo Caderno do Orientador Social (BRASIL, 2009b).

Os temas foram trabalhados em encontros semanais, utilizando como recursos principais as dinâmicas de grupo e rodas de conversa que eram conduzidas pelas orientadoras sociais por meio das questões que elas levantavam para o grupo. Algumas questões eram inspiradas pelos textos escritos no Caderno do Orientador Social (BRASIL, 2009), outras eram criadas no momento da discussão e consistiam em questões de esclarecimentos ou complementação do assunto.

A orientadora social do Coletivo de 2012 também procurou trabalhar com temas que diziam respeito às datas comemorativas, o que não foi bem aceito pelos participantes. Em um dos encontros, presenciamos a discussão sobre o tema Independência do Brasil que, ao longo da discussão, acabou sendo levada à temática das relações de dependência e independência entre os pares nas interações afetivas e de amizades. O trecho retirado das nossas anotações no Caderno de Campo exemplifica o caminho da discussão:

A orientadora retomou a discussão do dia anterior sobre a data comemorativa 7 de Setembro. Iniciou a roda de conversa falando sobre a Independência do Brasil. Os jovens continuaram jogando, não prestavam muita atenção e quando chamados a participar responderam que aquilo era repetitivo, pois já tinham visto na escola. As jovens mulheres estavam interessadas em conversar sobre o jovem E. Ele tinha acabado de chegar e ficaram sabendo que sua namorada estava voltando para o grupo.

Percebendo que não conseguiria a atenção, a orientadora mudou o foco da discussão para a palavra independência no sentido geral. Perguntou para cada um deles qual era o significado de independência. Os jovens (homens) responderam que independência significava a independência dos escravos, do país pobre em relação ao país rico. A orientadora retomou a pergunta, agora voltando para o pessoal, para a vida deles. Então responderam que independência é ter dinheiro para comprar, sair sem ter horário para voltar para casa ou não dar satisfação para os pais. Depois que responderam, voltaram a jogar e a orientadora então se voltou para as jovens mulheres do grupo, perguntando-lhes o que elas entendiam por independência.

A jovem L. (mulher, 16 anos) disse que independência é ficar com muitos caras e não ter compromisso. Sua prima concordou (Lo. jovem mulher, 16 anos), justificando que depois que começou a namorar foi proibida de vir ao projeto, de sair de casa pelo namorado. Falaram também sobre as mulheres que casam e ficam em casa dependendo do marido. Ao mesmo tempo, que falaram mal das colegas que estavam namorando ou casadas e repudiaram a sujeição ao homem, relataram em suas experiências fatos semelhantes com os namorados [...]. Lo. narra que namorou um homem mais velho, foi casado e tinha um filho. Gostou dele porque tinha dinheiro. Lo. diz preferir sair com um homem que lhe sustente. “Tenho que pensar no futuro do que não sair, porque o namorado não tem nada”. Nesse momento, os homens do grupo

que pareciam não estar prestando atenção no assunto, viraram a cabeça, acenando que não concordavam com as ideias de Lo.

Lo. começa a aumentar o tom de voz [...] e afirmou que terminou o relacionamento com ele [...]. Agora está namorando outro [...].

[...] L. conta que seu namorado está preso e que ela quer terminar com ele, mas precisa esperar ele sair da cadeia. Lo. ensina L. o que ela deve fazer. “Você tem que ir lá, visitar e pedir um tempo”. L. diz que pensou em terminar por carta. Lo. recomendou que não era um bom método. [...]. L. diz que mesmo que ele está preso, tudo que ela faz ele fica sabendo por que os amigos contam. “Não posso ficar com ninguém” [...].

A orientadora utilizou as falas das duas jovens e iniciou uma exclamação sobre a questão da luta pela independência feminina na história e as escolhas que as mulheres fazem ou que podem fazer. E depois completou falando das brigas entre os casais e entre as mulheres que “disputam o mesmo homem” e pergunta para as mulheres que estavam no grupo: Para se resolver as coisas precisa bater ou ofender? Existem outras formas? Quais?

L. responde falando sobre sua experiência na escola. “Ficamos de L.A. [liberdade assistida]. A Lo. também”. “É que [...] a gente montou uma gangue de meninas e batia mesmo. Batia pra valer [...] tinha umas meninas metidas que se achavam e xingavam a gente [...]”. “Então, aquela menina falou a parte dela. Aumentaram muito e não falaram que elas ficavam zombando da gente. A gente deu um cala a boca nelas e acabamos saindo da escola.” “Depois disso, o grupo desmanchou, nem encontramos mais as meninas da turma”.

A orientadora questiona L. e Lo. sobre os motivos porque montaram a gangue e porque levaram suspensão da escola. A orientadora tenta mostrar que as atitudes que elas adotaram tiveram repercussões negativas em suas vidas e nas suas relações e tenta incentivá-las a buscar a independência financeira através do trabalho e nas relações afetivas (Caderno de Campo, 2ª. parte, 6/09/2012, p.14-16).

No trecho acima, vemos que a atividade anteriormente planejada, na forma escolar, foi estrategicamente modificada pela orientadora social para manter o interesse dos jovens pela atividade. As jovens mulheres demonstraram interesse em relatar suas opiniões em relação aos relacionamentos entre homens e mulheres e falar de si mesmas. Elas demonstraram em seus discursos críticas às mulheres que se submetem aos homens, mas quando relatam suas experiências particulares evidenciam a contrariedade.

A orientadora social aproveita o discurso contraditório para inserir questões que as fazem refletir em seus comportamentos e sugere alternativas para sair de uma situação de dependência e submissão em relação aos homens. As jovens mulheres do grupo ouviram atentamente a fala da orientadora. Nesse e em outros momentos, escutamos a jovem L. chamar a orientadora social de segunda mãe o que pode explicar a confiança que tiveram em narrar suas experiências íntimas e o respeito com a geração adulta que educa e socializa.

Retomando as atividades temáticas, exemplificamos no trecho abaixo o encontro em que a orientadora trabalhou a temática sexualidade:

A orientadora elaborou atividades sobre sexualidade e propôs uma roda de conversa. Notei que eles tinham interesse no tema. Remetia às suas próprias experiências de namoro e paquera e do cenário de prostituição e tráfico, na Avenida Brasil, próximo ao bairro onde moram e onde passam frequentemente.

Os jovens perguntaram a orientadora se usar drogas e se prostituir era ilegal. Ela afirma que prostituição não era um ato ilegal, e que era diferente de vender drogas, esse sim ilegal. A orientadora [...] começou a explicar sobre os males do uso de drogas e dos males que um traficante provoca vendendo drogas. O jovem E. (homem, 18 anos) disse que não concordava, pois se o cara queria usar, o problema era dele. “É um trabalho”, afirma E..

O jovem N. (homem, 19 anos) discordou dizendo que não era um trabalho. “É diferente de ir trabalhar e receber o dinheiro, ter um patrão, carteira assinada”. E. responde: “é a mesma coisa também existe um patrão”. N. continua discordando, questionando o jovem E.: “É, mas esse patrão mata se não fizer certo”.

C. (jovem homem, 16 anos) entra na conversa dizendo que quer ser alguém importante no futuro. Um jogador de futebol famoso. Ter um treinador e levar a sério. E. provoca C. dizendo a ele que quando ele ficar famoso vai esquecer onde viveu e da pobreza. C. responde dizendo que não vai esquecer [...] e completa: “É a gente que faz o caminho do bem ou do mal”. R. (jovem homem, 15 anos) chama C. de metido e fala que “É difícil ser famoso”.

D. (jovem homem, 15 anos) fez um gesto para falar [...], [...] R. não deixa e inicia uma fala sobre amizade. “Tem amigos que não são amigos, querem te levar pra outro caminho. Faz a cabeça”. D. acenou com a cabeça concordando. E. novamente discordou dizendo: “Ninguém faz a cabeça de ninguém. Vai quem quer”.

A orientadora (percebendo que aquela discussão iria acabar em briga) muda de assunto e remete a uma reportagem sobre um ato de violência provocado por um adolescente no bairro onde os jovens residem. Perguntou para eles se concordavam com a reportagem e se na opinião deles os adolescentes eram agressivos. Eles responderam que não e seguiram dizendo: “O que mostram na TV é o lado ruim”.

A orientadora incentiva a discussão questionando: “Aí os adolescentes são mal vistos?” e o jovem E. responde: “Eles ficam revoltados” [...]

C. retoma o assunto sobre as garotas de programa. “Quem não tem mulher sai com prostitutas” e a orientadora aproveita a fala para lembrá-los da importância do uso da camisinha. Mas será que esse homem se cuida? Será que ele usa camisinha? Pergunta.

Os homens do grupo respondem afirmando que não é só com prostitutas (que se deve usar camisinha), com as meninas que saem também, remetendo à questão da confiança e da traição nos relacionamentos.

C. fala de si, que deixou uma namorada em Pernambuco, mas terminou com ela quando mudou de cidade, porque acha que é muito difícil manter um namoro a distância e diz: “Vai saber se ela tá falando comigo no telefone e tem outro mané com ela. Aí terminei”.

E. aproveita a fala de C. e comenta: “Tanto os homens quanto as mulheres traem”. N. diz que está se sentindo mal porque saiu com outra menina e sua namorada desconfiou [...] (Caderno de Campo, 2ª. parte, 20/09/2012, p.19-20).

No trecho acima, percebemos que a temática inicial proposta pela orientadora social era discutir sexualidade, entretanto, os jovens transitaram por vários temas que foram da

ilegalidade à traição. Ela insere questões para induzir o debate, mas também muda o foco quando percebe que a discussão está caminhando para outro rumo que não o seu propósito inicial que é promover “educação”.

Sobre o trecho exemplificado acima, percebemos novamente a não articulação da temática. No mesmo encontro, foram discutidas diversas temáticas, cada um exprimindo suas próprias opiniões, sem, entretanto, aprofundar em nenhum tema. As afirmativas dos jovens indicam suas preocupações com a questão do trabalho (do sonho em ser um “*jogador de futebol famoso*”) em contraposição às oportunidades reais (o ingresso no mercado informal e no ilícito). Também relatam o cenário da prostituição feminina e do tráfico presente no bairro onde moram e a questão da confiança e da traição nas relações afetivas (de amizade e namoro).

No que diz respeito ao tema sexualidade propriamente dito, este foi trabalhado em outros encontros por meio de palestras e oficinas. O assunto despertava interesse dos jovens, pois nos dias em que eram previstos palestras e oficinas sobre a temática sexualidade, todos os integrantes compareciam apesar de os jovens queixarem que esse tipo de atividade acontecia duas vezes por ano (um encontro foi dado pelos profissionais de saúde da UBDS, no primeiro semestre e no segundo, por estagiários da faculdade de enfermagem da USP) e que eles também assistiam a esse tipo de atividade na escola. Nos Coletivos anteriores, as parcerias sob a forma de administração de palestras e oficinas educativas que abarcam a temática sexualidade também foram realizadas com a Escola de Enfermagem da USP e com a Unidade Básica de Saúde do bairro.

Apesar de a orientadora social planejar previamente as atividades, tentando articular o tema e seguindo os eixos propostos pelo Caderno do Orientador Social (BRASIL, 2009b), na prática as atividades eram adaptadas conforme o interesse dos jovens e os recursos disponíveis naquele momento, o que passava a impressão de que os temas não seguiam um percurso ou um sentido. Os conteúdos discutidos com base na experiência pessoal e na reflexão de atitudes e comportamentos podem explicar as respostas dos jovens de que naquele espaço as aprendizagens se reportavam mais à sociabilidade, tal como foi apontado também nas entrevistas com os jovens participantes do estudo de Dayrell, Leão e Reis (2007) e nas respostas aos questionários que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Os jovens não deixavam de expor suas críticas em relação às atividades semelhantes às aplicadas na educação formal da sala de aula e também as queixas sobre as estratégias formais utilizadas para conduzir as atividades como: as dinâmicas que solicitavam que

escrevessem suas opiniões, quando precisavam registrar no diário do adolescente, ler textos, desenhar, montar um painel, etc.

Porém, observamos, também, que a aparente falta de sentido para algumas atividades realizadas e a falta de estrutura nos Coletivos não impediram a valorização das atividades socioeducativas por parte dos jovens, pois para eles o importante era o espaço de convívio, a interação com os pares, a oportunidade de conhecer novas pessoas e ampliar a rede de amizades e a relação de confiança e respeito com a pessoa que está no papel de educador (a), ou seja, “o grupo”.

Com base nos estudos realizados por Dayrell, Leão e Reis (2007), Camacho (2004) entre outros, inferimos que tanto os jovens do Projovem Adolescente como os jovens participantes de outros “projetos sociais” valorizaram as interações com os pares, a rede de amizades e a sociabilidade.

Além disso, eles também demonstraram que valorizaram a geração adulta, ainda mais quando o jovem adulto vive no mesmo bairro que eles. Durante as observações no encontro em que estavam presentes os estagiários de enfermagem da USP, uma das estagiárias que auxiliou na realização da oficina temática sexualidade, ao se apresentar, contou que mora no Quintino II e que frequentava o Núcleo quando criança. Nesse momento percebi que os jovens acolheram-na e ao final da oficina abordaram-na dizendo que gostariam de ser como ela: estudantes universitários, como exemplificamos no trecho abaixo:

A estagiária de enfermagem, residente no Quintino II, disse que tem boas recordações do Núcleo e que hoje estava feliz em retornar. Convidou os jovens para conhecer a Escola de Enfermagem. Eles ficaram curiosos em saber o que faz um enfermeiro. Disseram que já conheciam a USP, o Hospital das Clínicas e o Museu. O jovem E. (homem, 18 anos) perguntou se todos eram estudantes ainda [...]. E. disse que queria ser dentista, mas não sabia como ser um. A orientadora explicou como se faz para ingressar numa faculdade. Uma das estagiárias completa a informação e incentiva-o a estudar, contando como conseguiu passar no vestibular (Caderno de Campo 2ª. parte, 10/10/2012, p.35).

Além das atividades socioeducativas relatadas acima, encontramos registros das orientadoras no caderno de planejamento do orientador social, momentos destinados às atividades esportivas (jogos de bola na quadra) que ocorriam no mínimo duas vezes por semana, e atividades lúdicas com jogos, essas ocorriam diariamente. Os jogos registrados foram: dama, banco imobiliário, perfil e outros (que eram trazidos pela própria orientadora ou construídos no grupo como: perguntas e respostas, mímicas, etc.).

Algumas atividades extras eram oferecidas como o curso de computação. Os jovens tanto do primeiro Coletivo, como dos outros participaram do curso de computação que era ofertado pelo Centro Cultural Quintino II.

Ainda em relação às atividades registradas no caderno de planejamento do orientador social, notamos que as menos recorrentes foram as de caráter cultural, como apresentação de peças nos teatros da cidade (20/08/2009), oficina de percussão “tamboreando”, e filmes nos cinemas. Também constatamos que, com menor frequência, foram discutidos assuntos relacionados aos direitos e deveres do adolescente (Coletivo de 2012) e ao projeto de atuação na comunidade (Coletivo de 2008/2009).

O projeto de atuação na comunidade, proposta de atividade socioeducativa do Projovem Adolescente, baseado nos ideais de desenvolvimento do “protagonismo juvenil” difundidos pela UNESCO, foi desenvolvido somente pelo primeiro Coletivo do Projovem no Quintino II. Segundo os depoimentos e registros da orientadora social que atuou naquele Coletivo, o projeto de atuação na comunidade que aquele Coletivo desenvolveu tinha como objetivo orientar os moradores das favelas próximas sobre o armazenamento e coleta de lixo, pois os lixos eram dispensados em caçambas, longe das residências daqueles moradores e a Prefeitura recolhia-os das caçambas apenas duas vezes por semana.

Além do projeto de atuação na comunidade que ocorreu apenas no primeiro Coletivo, outra atividade foi exclusiva deste: colar figuras de revista nas paredes para decorar a sala do grupo. Outras atividades ocorreram exclusivamente no segundo Coletivo: pintar as paredes com tinta e deixar os adolescentes desenharem na parede para decorar a sala, e no terceiro Coletivo: campeonato de dama contra os participantes do Coletivo do Quintino I.

Em raros momentos, foram registradas atividades externas que aconteceram tanto no Coletivo coordenado pela primeira orientadora como coordenado pela segunda. Essas atividades foram denominadas pelas orientadoras sociais “de passeios”, que foram realizados em pontos turísticos da cidade. Os locais mais visitados foram: Bosque Municipal, parques, museus e shopping, e também o Poupatempo, este último com a finalidade de organizar a documentação dos adolescentes participantes.

Durante o período de observação no Coletivo de 2012, pudemos acompanhar duas atividades externas: a caminhada no bairro – com a finalidade de explorar os recursos existentes no local e as necessidades e demandas da comunidade e ainda o passeio no Bosque Municipal, neste expusemos abaixo as interações e diálogos registrados.

Os adolescentes e a orientadora social chegaram ao Bosque Municipal por volta das 15h, trazidos por uma van da Secretaria Municipal da Assistência

Social. Todos estavam alegres, produzidos. As meninas maquiadas e os meninos trajando roupas e bonés de marca. Estavam presentes: J. (jovem mulher, 16 anos), L. (jovem mulher, 16 anos), A. (jovem mulher, 16 anos), T. (jovem mulher, 15 anos), E. (jovem homem, 18 anos), R (jovem homem, 15 anos), N. (jovem homem, 19 anos), L. (jovem homem, 18 anos), D. (jovem homem, 15 anos) e W. (jovem homem, 17 anos). A jovem L. entrou segurando os recipientes que continham pipoca, e a orientadora trazia outro, contendo pedaços de bolo, e uma sacola com refrigerantes e doces. Os outros procuravam um local para colocar os alimentos, pois queriam comer antes de andar pelo bosque [...] Eles pronunciaram que já tinham visitado o bosque inúmeras vezes. Após o lanche, foram caminhar, cada um para um lado. O jovem E. e sua namorada A. preferiram caminhar sozinhos. Os irmãos L. (jovem homem) e L. (jovem mulher) decidiram ficar no quiosque conversando comigo e com a orientadora social. (Caderno de Campo, 03/08/2012, p.3-5).

Na interação com os jovens, notamos que mesmo sendo um local conhecido por eles e constantemente visitado, os passeios foram atividades das quais os jovens compareciam em maior número.

Diante do conjunto de dados observados e dos diálogos que mantivemos com pesquisas recentes sobre os projetos sociais para jovens considerados “vulneráveis” ou em “condição de risco social”, pudemos estabelecer a relação de que as atividades de educação não formal, as atividades esportivas e lúdicas que foram organizadas para atender aos jovens no contraturno escolar tiveram por objetivo ocupar o tempo livre, sob o pressuposto de que mantendo o jovem ocupado e fora das ruas seria possível prevenir e controlar a violência entre os jovens, ou seja, a categoria juventude ainda é identificada como “problema” tal como as representações das ações levantadas por Sposito e Carrano (2003), na década de 2000. Na maioria das vezes, os jovens eram confinados no espaço físico da sala destinada ao desenvolvimento das atividades socioeducativas e raros foram os momentos em que transcendiam os espaços fora do Núcleo.

Assim como descrito nos estudos de Sposito, Silva e Souza (2006) e Bastos e Carrano (2004), os jovens do Coletivo do Quintino II não participaram dos processos de implantação, planejamento e elaboração das atividades, sendo sua participação observada em alguns momentos que eram cedidos pela orientadora social para sugerirem temas e recursos para o desenvolvimento do encontro.

Podemos afirmar que as atividades educativas que foram exemplificadas por trechos extraídos do Caderno de Campo, durante as rodas de conversa e discussão de temas, assumiram a função de socialização, em que a orientadora social (geração adulta) transmitia para os adolescentes (geração mais nova) as regras de convivência no grupo, como se comportar no trabalho, etc. Nesse sentido, podemos inferir que os conteúdos daquelas

atividades reforçaram a visão de que os adolescentes “pobres” devem ser educados, disciplinados, segundo a transmissão de valores, tal como na perspectiva de Durkheim, para que eles “aprendam a ser um membro da sociedade” (NAKANO, 1995, p.13).

O mesmo não se pode afirmar sobre a educação para a cidadania e a reinserção do jovem na esfera da educação escolar e do trabalho, já que no Coletivo houve uma valorização maior para a formação do grupo, trabalhando-se com aspectos referentes ao convívio afetivo, lúdico e solidário dos jovens (que são objetivos referentes ao primeiro ciclo das atividades). A noção de cidadania foi expressa no “ensino de valores ligados à civilidade [...] deslocando-se o foco das práticas para a ação intencional e sistemática, veiculada principalmente, pela transmissão de alguns conteúdos” (SPOSITO, 2005, p.28).

Além das atividades, também foram observadas, ao longo do período dedicado a essa etapa, algumas ocorrências que afetaram diretamente o desenvolvimento do Coletivo. No segundo semestre de 2012, a orientadora social queixou-se da ruptura com a equipe de profissionais do CRAS de referência, devido às interferências da gestão do Projovem Adolescente, locada na Secretaria de Assistência Social do município. Nesse mesmo período, fomos informadas, pela própria orientadora social, de que seu contrato havia sido renovado até o mês de dezembro de 2012, porque o município não iria garantir a predominância do Coletivo após mudança na administração pública no próximo ano.

De fato, a orientadora social permaneceu até o mês de dezembro de 2012, quando seu contrato foi finalizado. No mesmo mês assumiu outra orientadora social. Porém, a nova orientadora mal chegou a formar um novo Coletivo, pois logo no terceiro mês de trabalho também foi dispensada, sob a justificativa que a coordenação do Projovem não iria continuar com o Projeto no bairro Quintino II.

4.4. O Projovem Adolescente realizado na Estação do Alto, a partir da visão de representantes do mundo adulto

Neste item objetivamos apresentar e analisar as opiniões das profissionais, representantes da geração adulta, que interagiram diretamente com os sujeitos jovens da pesquisa, sobre as atividades de educação não formal do Projovem Adolescente desenvolvidas na *Estação do Alto*.

Para tanto, consideramos importante lembrar que os princípios do Projovem Adolescente – Serviço socioeducativo tal como definido pelo Traçado Metodológico (BRASIL, 2009, p.9) incluíram a articulação intersetorial das políticas sociais (educação,

saúde, cultura e lazer) voltadas à juventude, para a “proteção social”¹⁰⁸ e integral do jovem. Ainda segundo o traçado metodológico:

É exatamente no arco dessas seguranças e proteções sociais, e vinculados à rede pública socioassistencial, que se situam os serviços socioeducativos de caráter continuado: são aqueles que, indo além do provimento de benefícios materiais, garantem meios para o reforço da **autoestima, o desenvolvimento da autonomia, a ampliação da resiliência aos conflitos, a promoção do convívio e o acesso aos serviços públicos, incentivando o protagonismo, estimulando a participação e contribuindo para o enfrentamento das desigualdades, para a inclusão social e a conquista da cidadania plena** (ibid. p. 17; grifos meus).

No que se refere aos jovens que dialogaram com esta pesquisa, também consideramos importante reafirmar que eles são sujeitos que vivem experiências individuais, nas quais, a partir das condições em que vivem, fazem escolhas e as revertem, delineando percursos não lineares de vivência da juventude e de sua individuação. Para tanto, como explicitado no primeiro capítulo, utilizamos as reflexões de Martuccelli (2007; 2012), tomando o cuidado para pensarmos os jovens a partir de uma perspectiva “ampliada”, considerando suas experiências de vida e os “suportes” que necessitam ou reivindicam para vivê-las, pois para aquele sociólogo nenhum indivíduo se sustenta sozinho na sociedade e todo indivíduo para se sustentar precisa de um conjunto de suportes, materiais ou simbólicos.

Retomando as definições de Martuccelli (2007; 2012), são considerados suportes os recursos econômicos que os indivíduos detêm; as atividades laborais desempenhadas por eles, os vínculos sociais (amigos, família, grupos de pares, etc.) e ainda os produtos de consumo cultural.

Nesse sentido, interpretamos o Projovem Adolescente e sua proposta de educação formal como um suporte, seja em sua visão “restrita”, pois uma ação pública de educação não formal se propõe a ampliar, enriquecer e diversificar os círculos e arranjos socializadores dos sujeitos que com ele interagem seja, ainda, em sua visão “ampliada”, pois potencialmente pode ampliar a rede de interações sociais e culturais dos jovens que deles participam e assim contribuir com os seus processos de individuação na vivência da juventude.

Desse modo, neste item, apresentamos a análise de diálogos que mantivemos com as quatro (04) profissionais que estiveram diretamente engajadas nos Coletivos do Quintino II, no período coberto pela pesquisa, dando ênfase às condições que cercam a concretização

¹⁰⁸ Segundo a Política Nacional de Assistência Social, proteção social significa a garantia do Estado à renda necessária para a sobrevivência, autonomia, acolhida e convivência social e familiar (BRASIL, 2009a apud PNAS, 2004).

daquele projeto naquele território, assim como recuperamos de suas falas aquilo que elas verbalizaram como contribuições trazidas pelo Projovem como as experiências juvenis daqueles sujeitos. Em ano e meio de trabalho de campo, conosco interagiram (por meio de diálogos informais e entrevista semiestruturada) duas (02) “orientadoras sociais”¹⁰⁹; uma (1) pedagoga e uma (01) assistente social.¹¹⁰

Com base na análise temática, utilizamos os seguintes procedimentos: pré-análise de todo o conteúdo registrado no Caderno de Campo e da transcrição das entrevistas na íntegra, seleção dos temas que respondiam à nossa questão de pesquisa e que apareceram com maior frequência nas falas, subdivisão dos temas em subtemas até chegar às categorias únicas e indivisíveis e à interpretação. Desse modo conseguimos organizar o conteúdo das entrevistas em quatro itens: (1) desafios encontrados pelas profissionais na realização das atividades socioeducativas, (2) o trabalho socioeducativo realizado, (3) as opiniões avaliativas sobre o Projovem e (4) as interações das profissionais com os jovens.

4.4.1 - Entrevistas com os profissionais que atuaram junto aos Coletivos do Projovem na Estação do Alto - Quintino II

Para a escolha dos entrevistados, utilizamos como critério interagir com sujeitos da geração adulta que, de fato, operaram as atividades socioeducativas destinadas aos jovens naqueles específicos Coletivos. Nesse sentido, foram selecionados quatro profissionais para a entrevista, todas do sexo feminino sendo: (2) orientadoras sociais que foram responsáveis pelo desenvolvimento dos encontros com os jovens no período de 2008 a 2012¹¹¹; uma (1) pedagoga - coordenadora do Núcleo Estação do Alto, que cedeu a sala da Estação do Alto para a realização das atividades socioeducativas dos Coletivos¹¹²; e uma (01) assistente social, vinculada ao Programa de Atendimento Integral à Família (PAIF), da Secretaria Municipal de

¹⁰⁹Nomenclatura da função atribuída pelo MDS aos profissionais que atuavam na execução das atividades socioeducativas do Projovem Adolescente e que foi mantida pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Ribeirão Preto.

¹¹⁰ Os critérios de escolha foram explicados na descrição da metodologia, e as principais características das profissionais serão especificadas no item posterior.

¹¹¹ A orientadora social que atuou na primeira formação do Coletivo do Projovem no período de 2008 a 2009, no momento da aplicação da entrevista, possuía formação em Serviço Social, tinha 35 anos de idade e residia na região leste da cidade de Ribeirão Preto. Já a orientadora social que atuou na segunda e terceira formação dos Coletivos, no período de 2010 a 2012, relatou que estava com 55 anos de idade, residia na região sul e também tinha a formação em Serviço Social.

¹¹² A coordenadora do Núcleo afirmou no momento da entrevista ter 65 anos, formação em Pedagogia e residia no bairro Quintino Facci II desde 1980, quando as casas foram entregues pela COHAB.

Assistência Social (SMAS), e que atuou no CRAS II – região norte, acompanhando a formação do segundo Coletivo no bairro Quintino II¹¹³.

A primeira questão que analisamos foi sobre as dificuldades apontadas pelas profissionais na realização de seus trabalhos.

4.4.2 - Os desafios que encontraram para realização da proposta de educação não formal

Durante a realização das entrevistas, percebemos que as profissionais utilizaram um tempo maior para expor as dificuldades na execução do trabalho e foram muitos os desafios relatados por elas. As falas permitiram a divisão em temas conforme explicitamos abaixo:

1) Preocupação da gestão do programa com a quantidade de jovens participantes

Eu acho que é como cumprir protocolo do ProJovem. Por exemplo, uma vez por semana eu tinha que levar que era uma coisa que me angustiava: não era a qualidade, era a quantidade, não sei se isso era com todo mundo. Eram números! [...] eu tinha que levar pro CRAS assinar a lista de presença. Aí eu ia lá, eles passavam a lista de presença e justificativa, eu não via um suporte, lá no CRAS [...]. Então toda semana tinha que justificar a presença no Bolsa Família, justificar por que tinha vindo e não veio. Depois mandar essa lista pro sistema. Hoje, com a maturidade que tenho hoje, eu vejo que não tinha suporte. Poxa, esse adolescente faltou, por que não veio? Eu não tinha essa coisa de “Vamos lá ver? Vamos lá?”. Não tinha isso. (orientadora social 1)

Segundo os critérios estabelecidos pelo sítio eletrônico do MDS, para cada Coletivo formado, é repassado para o município o valor de 1.256,25 reais. Porém, para constituir um Coletivo do Projovem é necessário que estejam inscritos, no mínimo, 15 jovens¹¹⁴. Durante a entrevista, as orientadoras sociais queixaram da cobrança da coordenadora do Projovem para que elas despertassem o interesse dos jovens em participar do Programa e que ainda conseguissem manter a frequência de, pelo menos, 15 jovens por Coletivo sem, no entanto, oferecer-lhes recursos materiais e humanos para isso.

2) Infraestrutura inadequada

A sala era terrível! Parede toda caindo. [...] Mas deu pra dar uma disfarçada, eu cortava figuras. Eu tentava decorar a sala pra melhorar (rs). [...] Às vezes chegava lá, tava chovendo e cheio de goteira. Não dava pra ficar. Tinha uma geladeira emprestada dentro da sala que dava choque; tinha umas coisas assim. No calor era um bafo. Ia porque gostava mesmo. [...] Sempre fazia questão de deixar água pra eles. No calor era muito quente. Não lembro que telhado era aquilo, mas "nossa senhora"! Era quente demais. (orientadora social 1)

¹¹³ A assistente social que atuava no CRAS, no Programa de Atendimento Integral da Família, possuía no momento da entrevista 33 anos e residia na região leste da cidade de Ribeirão Preto.

¹¹⁴ Disponível em: www.mds.gov.br. Acesso em: 17 de novembro de 2013.

[...] O que eu mais sentia dificuldade mesmo era os materiais que...não tinha material para eu trabalhar com esses adolescentes e era um grupo que era de segunda a sexta-feira né. [...] Então essa dificuldade eu senti. (orientadora social 2)

[...] nesse ponto aqui a gente tá muito precário porque tanto que o Núcleo da Estação do Alto é um Núcleo grande, um dos maiores que tem. Ele tem quadra de esporte, ele tem piscina, eles têm tudo, tudo inutilizado, tudo. A quadra de esporte tem mato que tá até tampando a grade de futebol. Até quadra de basquete tem, tudo muito precário [...]. (técnica do CRAS)

Eu acho que é a mesma coisa do que na escola, eles vêm e assim ó. Pensa. Eles vêm com toda a euforia, pensa que é uma coisa totalmente diferente, e aí. (coordenadora do Núcleo)

O local que abrigou os coletivos do Projovem Adolescente no Quintino II foi apresentado como precário e longe de atingir as exigências estruturais e de funcionamento descritas pelo MDS (BRASIL, 2009). O conteúdo das entrevistas corroborou as nossas percepções quando acompanhamos os encontros no Coletivo de 2012 e quando levantamos estudos que remetem à “pobreza” de ações de educação não formal destinados a jovens “pobres” brasileiros (LEÃO, 2004; CAMACHO, 2004; CORROCHANO, 2007; TELES, 2010; DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007).

3) Ausência de apoio dos órgãos gestores

Eu mesma ia atrás. Falava pra fulano que ia encaminhar tal adolescente, ligava pra pessoa. [...]. Lembro que do lado do Núcleo tem um posto, um ambulatório. [...] Então eu mesma fui lá e tinha alguns estudantes que estavam fazendo estágio, pedi pra que eles fossem lá pra falar de sexualidade, de doença. Mas assim, foi uma coisa que eu fui atrás desses contatos. [...] (orientadora social 1)

[...] Eu lembro que mais pro final do ProJovem, eu já tava nessa fase de fazer currículo, eu fazia! Ia no computador e fazia os currículos. Aí eu ia nos supermercados da região e avisava que ia um adolescente lá, entregar currículo. Teve três que começaram a trabalhar, uma não deu certo, porque não tinha maturidade mesmo. (orientadora social 1)

A Secretaria não passava mais vale-transporte e aí eu não podia oferecer nada que saísse do bairro pra esses jovens. Porque eu não tinha condições né de conduzir. Até esses cursos que eram geralmente fora do bairro, era no centro né, então o que que começou? Eu comecei a fazer um levantamento né! A procurar recursos no bairro aonde eu podia contar né, mas infelizmente os recursos eram poucos. (orientadora social 2)

As orientadoras sociais apontaram suas dificuldades em aplicar a metodologia proposta para o Projovem, que consideraram “maravilhosa”, “um sonho”, “um ideal”, pois na opinião delas não adiantava ter qualificação profissional sem recursos materiais e apoio dos gestores. Desse modo, tal como revelou a avaliação qualitativa de implantação do Projovem

Adolescente (BRASIL, 2010), as orientadoras sociais contaram com as suas potencialidades criativas e com o esforço próprio para adaptarem metodologias distintas e possíveis de serem desenvolvidas naquelas condições.

4) Dificuldades de interação com a instituição escolar

Não teve interesse, em nenhuma das duas escolas em trabalhar com os jovens. Em fazer uma parceria [...] Conversei com os coordenadores, com diretores das escolas. Fiz vários contatos tentei continuar por telefone, mas não teve interesse, não teve. (orientadora social 2)

Então assim, esse vínculo do programa com a escola é importante tanto que agora eu lembrei! Ela faz busca ativa também nas escolas. Mas as escolas, as escolas tem receio um pouco disso, porque eles não conhecem o projeto, não sabem como que funciona. Sabem que tem. -Ah! tem aquela moça que cuida do Projovem lá, aquele negócio que chama Projovem [...]. Então pra escola pouco importa se eles estão no Projovem ou se não está. (técnica do CRAS)

Como citado anteriormente, um dos objetivos do Projovem é a promoção da escolaridade básica para os jovens de 15 a 17 anos e para que esse objetivo seja efetivado, é necessário que haja comunicação entre os profissionais da instituição escolar e profissionais do programa. Vemos que por falta de conhecimento sobre a proposta do Projovem e suas relações com a educação formal ou mesmo por desinteresse dos coordenadores e diretores das instituições escolares em relação ao projeto, a busca das profissionais por interação não foi bem-sucedida. A fragmentação setorial e a falta de diálogo com as instituições escolares também foram dificuldades demonstradas por levantamento realizado por Sposito e Carrano (2003) e pela avaliação publicada pelo MDS (BRASIL, 2010).

4.4.3. O trabalho socioeducativo realizado pelas orientadoras sociais

As dificuldades vivenciadas pelas profissionais: falta de estrutura, de parcerias e ausência de apoio do CRAS e da SMAS acabavam prejudicando a frequência dos jovens aos Coletivos. Nesse sentido, manter o interesse deles em participar das atividades propostas consistiu para as orientadoras sociais verdadeiros desafios.

Desse modo, elas pronunciaram como conseguiram construir e executar a proposta do Projovem: promover, por meio das atividades socioeducativas, a “formação cidadã” e a “inclusão social” (BRASIL, 2009a):

Eles falavam que não iam fazer. Eles eram bem, bem taxativos sabe! Ah não, isso é muito chato! Não quero fazer, não vou fazer e às vezes eu levantava. Então, vamos ver se vocês me propõem alguma coisa, né? Aí eles propunham. A maioria deles queria muito era conversar. Queriam muito. Ah, vamos conversar. (orientadora social 2)

[...] Eu comecei a...a levantar o interesse do grupo. Então por exemplo, eu terminava o grupo, dava o lanche pra eles e depois a gente ia concluir esse grupo com uma conversa bem descontraída e aí eu já falava pra eles: - Olha amanhã nós vamos trabalhar com esse tema! [...] Vocês vão adorar! E isso começou a motivar sabe, o interesse deles. [...] eu acho que isso favoreceu a permanência deles. (orientadora social 2)

As atividades socioeducativas que propunham conversas informais sobre as experiências na adolescência e relacionamentos entre os pares e familiares, por meio de condutas democráticas e respeitosas; as atividades que permitiam o acesso aos equipamentos de cultura e lazer na cidade e ainda a oportunidade de receberem a alimentação foram os motivos citados pelas profissionais como facilitadores no fortalecimento do vínculo e no interesse dos jovens em participar dos Coletivos. Os seguintes trechos das entrevistas com as orientadoras sociais ilustram os interesses dos jovens pelas conversas informais e a forma como conduziram os encontros:

[...] ia lá pra trabalhar a autoestima deles, mostrar que eles são capazes, colocava eles lá pra cima. Falava que acreditava neles, que conseguiam conquistar as coisas, que eram capazes. Um trabalho de erguer a bola, trabalhando sempre voltado pro futuro. Eu trabalhava a autoestima [...]. Eu era muito sincera, e acreditava muito neles. Era um grupo humano, eu levava minhas experiências de vida. Era uma cumplicidade. (orientadora social 1)

Eles procuravam um local no qual eles pudessem desabafar, né; que eu pudesse responder às perguntas na qual eles tinham vergonha, por exemplo, socializar entre pais, irmãos, colegas. Então eu comecei a abrir esse espaço aonde eu podia trazer para o grupo essas necessidades e eu comecei a responder dentro do possível por meio de pesquisa, estudo....e comecei a procurar respostas adequadas dentro da capacidade deles de entendimento. E eu achei que isso começou uma corrente muito forte no final. (orientadora social 2)

Podemos perceber nas experiências compartilhadas pelas orientadoras sociais que elas conseguiram despertar o interesse de alguns jovens, quando se mostraram abertas a “escutá-los” bem como as suas demandas, pontuais ou não, pois com eles interagiram de forma respeitosa e empática, ao longo dos encontros e das atividades socioeducativas (FABRINNI & MELUCCI, 1992). Contudo, observamos que mesmo reconhecendo tantas dificuldades, tantos desafios que as profissionais tiveram que enfrentar para o desenvolvimento da proposta das atividades socioeducativas e manter o interesse dos jovens, elas não deixaram de ressaltar os aspectos positivos que os encontros nos Coletivos proporcionaram, como exemplificado no item seguinte.

4.4.4. As avaliações das profissionais sobre as atividades de educação não formal desenvolvidas

Nos trechos abaixo, é possível observar que as orientadoras sociais, a coordenadora do Núcleo e a técnica do CRAS avaliaram como positivo: o desenvolvimento pessoal dos jovens (“mais comunicativos”, “mais questionadores”), as relações de amizade e solidariedade entre os pares, a opinião de que apesar das dificuldades conseguiram cumprir parte da proposta e a relação de confiança, cumplicidade e vínculo entre adultos e jovens facilitada pelo número reduzido de participantes.

Eu percebi que isso foi legal, que eles entraram de um jeito e saíram de outro. Mais comunicativos. Saíram mais questionadores!

Quando um não vinha, eles passavam um na casa do outro. Quando a gente fazia um passeio. Era até bonitinho (rs). Era coisa de adolescente tímido, tem muita vergonha [...]. Aí eu percebia que eles combinavam entre eles, até os que não eram muito amigos, de passar na casa um do outro. As meninas e os meninos. Eles se conheciam, mas não tinham muita amizade. Aí quando tinha esses passeios, vinha aquela coisa da vergonha: “Passa lá em casa? Se você não for eu não vou!”. Às vezes eles moravam longe, mas eles davam um jeito de encontrar e ir juntos. (orientadora social 1)

Olha...eu consegui realmente fazer um trabalho com esses jovens daqui [...] claro que nem tudo foi possível né, a gente é não é possível desenvolver um trabalho lá com tão pouco recurso que a gente tem, mas eu acho que eu cheguei assim no ponto que eu posso dizer assim: olha eu cumpri uma parte daquilo que eu propus, eu cumpri, então achei que foi válido. (orientadora social 2)

Então, eu acho que é o apego com a gente [...]. Porque a escola é muito grande, não tem como o coordenador conhecer todas as crianças, estar junto com todas as crianças né [...]. Eu conheço, mesmo assim é bastante né, mas eu conheço, eu converso, então, eu tenho a impressão que é isso [...]. Então você vê que elas querem atenção, elas estão carentes até de carinho, de amor. (coordenadora do Núcleo)

Olha, acho que os que ficavam...eles ficavam mesmo porque não tinham nada. **Eles ficavam com o grupo e com a orientadora.** Eles tinham muito isso de identificação, de se identificar com o local em que eles estavam. E aquilo que eu falei, muitos saíam porque iam com os amigos lá. Mesmo que tinha um lá no grupo que não tinha idade pra poder ir, mas ele ia porque a namorada ia e ele não queria deixar a namorada ir sozinha. Então o dia que a namorada não ia, ele também não ia. Ele não fazia parte do grupo, ele assim frequentava [...]. (técnica do CRAS)

Entretanto, chama a atenção a fala da orientadora social e da coordenadora do Núcleo, questionando as poucas e efetivas contribuições das atividades socioeducativas realizadas naquela localidade para os jovens que as usufruíram.

Eu acho que ficou assim faltando muito pra se trabalhar com eles lá ainda. Eu acho que eu comecei um trabalho e nós estávamos assim engatinhando, né. Eu acho que isso é só o começo. Isso é uma ponta, né. (orientadora social 2)

A gente tentou [dar] uma boa contribuição pra eles, mas não sei se a gente alcança muito não. Eu sou sincera, porque você vê que alguns você alcança. Uma parte você não alcança!!! (coordenadora do Núcleo)

Como também promessas feitas pela Secretaria e que não foram cumpridas. Por exemplo, a promessa de entrega de auxílio financeiro para aqueles jovens que estavam participando do Projovem, com o propósito de manter o interesse dos jovens em frequentar as atividades. Ao saberem que não iriam mais receber o “dinheiro”, os jovens reagiram demonstrando “desinteresse” e “descrédito” pela proposta como explicitado nas falas abaixo:

O que eu observei, muitos deles o que eles queriam era financeiro, era receber alguma coisa...eles falavam...tanto que tinha um que falava assim: - Nossa, mas nós não vamos receber nada! [...] (técnica do CRAS)

Olha, eu tive muito desinteresse no início porque foi proposto para os jovens que quem participasse do grupo eles iam receber um benefício que seria o benefício do Ação Jovem¹¹⁵. Por exemplo, estar transferindo [uma renda] para eles, desde que a frequência deles fosse uma frequência boa no grupo. [...] A Secretaria não manteve isso né. Eu não consegui incluir esses jovens pra que realmente eles conseguissem receber essa quantia. Isso desmotivou muito o jovem. Muitos deixaram de frequentar por isso. Porque foi uma proposta que chegou muito forte, perdeu a força e simplesmente não cumpriu. Então, eu acho assim, toda proposta que era oferecida a esses jovens. Uma maneira de você [ter] credibilidade era que você conseguisse cumprir isso, o proposto. Quando você não cumpria a proposta então você caía em descrédito. Você ficava em descrédito com eles, entendeu? Eles perdiam o interesse. Eles deixavam de ir. (orientadora social 2)

Os diálogos com as profissionais revelaram a precariedade da versão do Projovem no bairro Quintino Facci II, as dificuldades que encontraram para a realização de seus trabalhos e também a qualidade das interações com os jovens.

As profissionais ainda demonstraram que as atividades socioeducativas foram desenvolvidas com base no esforço da orientadora social que trabalhava solitariamente e de forma fragmentada, sem apoio da Secretaria de Assistência Social e do CRAS e sem auxílio de parcerias com as instituições escolares e com outras secretarias.

Entretanto elas não deixaram de falar que, apesar das dificuldades e da precariedade de recursos, conseguiram promover, por meio do vínculo estabelecido com os jovens, experiências educativas não formais e informais como demonstramos no item abaixo.

¹¹⁵ Conforme explicado no segundo capítulo, Ação Jovem é um programa de transferência de renda, planejado pela Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo para atender jovens em situação de “vulnerabilidade social” oferecendo oportunidades para a conclusão da escolaridade básica. O jovem inscrito no programa recebe 80,00 reais mensais de auxílio financeiro (disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br>, acesso em: 15 de novembro de 2013).

4.4.5. Interações iniciais com os jovens que chegavam ao Coletivo: distanciamento, preconceito e empatia

No que se refere ao tema da interação das profissionais com os jovens, pudemos constatar que a coordenadora do Núcleo, apesar de conhecer a maioria dos jovens, (pois eles frequentavam as atividades do Núcleo antes de ingressar no Projovem), mantinha em relação a eles uma postura de distanciamento, conforme relato daquela profissional:

[...] a gente recebe os meninos, conversa, já conhece, mas a responsabilidade total é do educador do Projovem. Nós aqui só cedemos o espaço. (coordenadora do Núcleo)

Para a assistente social do CRAS, sua função burocrática não permitia relações muito próximas com os jovens do Núcleo, pois segundo seu depoimento, ela

[...] não tinha assim um conhecimento de todos, mas eu acompanhava as atividades que ela [orientadora social] fazia com eles e tudo. [...] Não ficava assim o tempo todo, ficava uma hora observando e tudo. [...] Até porque o CRAS fazia um relatório mensal de informação de todos os programas que era de abrangência do CRAS e o Projovem...[Eu] tinha que acompanhar e [...] tinha que passar esses dados para a coordenadora do CRAS para ela poder colocar no relatório que a gente manda pro governo federal (técnica do CRAS)

As orientadoras sociais, profissionais que mantinham relações diretas com os jovens, fizeram menções às dificuldades que encontraram nas interações iniciais com os mesmos, afirmando que

No começo, lógico, eles chegavam desconfiados. Até eu encontrei dificuldade de me aproximar deles, tipo: O que essa menina está fazendo aqui? Por que quer saber da minha vida? (orientadora social 1)

[...] Teve um dia que eu combinei com outro, que tinha que fazer tarefa de escola. E propus de fazer tarefa lá, na hora do intervalo. Eu comecei isso por causa de um jovem do grupo [...]. Eu não sou nenhuma 'teacher', mas por que eu propunha isso? Porque pensava: Será que ele não tem vergonha [...]? Eu dava muito valor nessas coisas. Isso eu não falava pra coordenadora do Projovem, que eu fazia tarefa. Porque tem aquela história do 'script'. Eu fazia assim: Quem quer trazer tarefa da escola, pode trazer, tem biblioteca! (orientadora social 1)

Estudos já realizados sobre as propostas de educação não formal para jovens no Brasil demonstram que os profissionais contratados para a execução das atividades, geralmente, moram no bairro onde atuam e já conhecem os jovens e a realidade local (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007; CORROCHANO, 2007). Em Ribeirão Preto, os profissionais, quando são selecionados para o trabalho de orientador social, nem sempre conhecem o bairro e as pessoas com as quais irão trabalhar. A orientadora social por ser uma

estranha quando chega ao seu local de trabalho, sente a necessidade de construir a relação com as famílias e os jovens do território para posteriormente conseguir o interesse e a confiança deles.

As orientadoras sociais também citaram que, no início do trabalho, por falta de experiência profissional e informações claras sobre os objetivos, propostas e conteúdo do Programa, seguiam as orientações da coordenadora do Projovem, levando para o grupo atividades prontas, impostas (“scripts”); e por isso tiveram dificuldades em construir um bom vínculo entre elas e os jovens e manter a frequência deles nos encontros dos Coletivos.

As dificuldades que as orientadoras sociais tiveram nas primeiras interações com os jovens passavam também por “preconceitos e resistências” com os sujeitos juvenis dos Coletivos do Projovem, pois, segundo elas, alguns estavam inseridos no mundo do tráfico e alguns deles cumpriam medidas socioeducativas. Para elas foram dificuldades iniciais que tentaram vencer, no decorrer dos encontros.

Lembra quando saiu aquele Bonde do Capeta¹¹⁶. Ela era do meu grupo. Lembra? Quando eles [o Conselho Tutelar e o CRAS] ficaram sabendo o que ia acontecer, eles mandaram para o meu grupo [...]. Porque elas ficaram muito pouco e eu mesma não queria. Eu sei que tive que receber [...] E ninguém queria essas meninas [...]. Mas até eu tive um pouco de resistência, tive que fazer um trabalho interno (rs). Aí [...] falei com os meninos, disse que ali não ia acontecer a mesma coisa que aconteceu no outro lugar. [...] Elas eram bem difíceis, elas não frequentavam, faltavam, olhavam pra minha cara e parecia que elas não sabiam o que estavam fazendo ali. Mas eu tratava normal. Do mesmo jeito que eu tratava os outros. Mas elas não duraram muito [...]. Não teve identificação com elas. Eu fiz com que elas participassem do grupo, mas elas não voltaram. E eu nem insisti que elas voltassem (rs) (orientadora social 1).

Nós começamos a ter problemas com os jovens que frequentavam o meu grupo né. Eles...é... tinham um envolvimento com o tráfico né e no bairro. E aí eles passaram a ser impedidos de frequentar né... e aí eu comecei a ter dificuldade de frequência. Mas nesse tempo [...] vamos dizer...depois de seis meses de trabalho eu comecei a perceber que eu tinha um vínculo muito forte. (orientadora social 2)

O Caderno de Apoio do Orientador Social (BRASIL, 2009b) explica que para a constituição de um Coletivo de jovens é preciso que seja reservado um terço das vagas para atender aos encaminhamentos do Ministério Público, Poder Judiciário, Conselho Tutelar e outros órgãos de atendimento à juventude. Os jovens que chegam aos Coletivos por esse

¹¹⁶ Segundo o Caderno Ribeirão da Folha de S.. Paulo, o “Bonde do Capeta” foi formado por um grupo de jovens mulheres que têm entre 11 e 15 anos de idade, que agem com ameaças e violência física contra garotas que estudam em uma escola Estadual, situada no bairro Quintino Facci II, na cidade de Ribeirão Preto (FOLHA DE S.. PAULO, 02 de julho de 2009).

meio, por compreenderem a sua participação como uma imposição ou até mesmo como punição carregam o estigma do “jovem-problema”, que deve ser revertido pelas propostas de educação não formal (SPOSITO, 2007). Na concepção dos órgãos públicos que os encaminham, os jovens são sujeitos que necessitam desse tipo de atividade para “controle” e “tutela” do Estado (SPOSITO & CARRANO, 2003).

As orientadoras sociais relataram a incorporação da identidade negativa dos jovens encaminhados por aqueles órgãos, mas também afirmaram que tentaram resolver as dificuldades encontradas, quando assumiram a autonomia no planejamento e execução das atividades, incentivando a participação dos jovens na sugestão das atividades socioeducativas e com a colaboração deles na construção das regras de funcionamento do grupo. Após a mudança de conduta, observaram que a relação entre elas e os jovens melhoraram e eles passaram a frequentar periodicamente o grupo.

E sempre a gente perguntava pros grupos, pra saber o que eles queriam, então muitas vezes o que eu tinha programado tinha que mudar, porque eles escolhiam outras coisas. Teve momentos de eles trazerem coisas da escola pra gente trabalhar. (orientadora social 1)

Eles decidiam o que era importante para o grupo. Então eu usava muito os meninos. (orientadora social 1)

Eles gostavam muito. Tudo que era proposto né. - Olha hoje vamos trabalhar ...porque depois, depois de você conseguir fazer esse vínculo com eles... Então, o que que eu fazia? Através desse levantamento de interesses. Levantamento de necessidades eu fazia minhas propostas. Eu trabalhava com uma proposta né. Então eles traziam essa necessidade e eu fazia uma proposta em cima disso, né. E aí era muito gostoso porque aí eu consegui. É ...assim...é os jovens conseguiram enxergar mesmo o quanto era legal participar e eles participavam. Tinha muito interesse.... (orientadora social 2)

Por meio das frases anteriores, podemos notar que ocorreu a participação juvenil nos Coletivos do Quintino II, porém como apontado pelo estudo de Sposito, Silva e Souza, (2006), a sua participação era restrita apenas à sugestão de atividades, eles não chegaram a participar da etapa de elaboração da proposta de educação não formal.

Diante do conjunto de informações disponibilizadas pelas quatro profissionais, pudemos notar ainda que todas ressaltaram como positivo para suas experiências profissionais e para as experiências juvenis o vínculo estabelecido com os jovens, possibilitando trocas intergeracionais. Chamou a nossa atenção que todas as profissionais entrevistadas, quando explicavam suas funções nos Coletivos, enfatizaram o envolvimento emocional com os jovens participantes, como sendo o principal fator motivacional para o trabalho que desempenhavam como podemos observar nos trechos abaixo:

[...] eu vou ter que falar, foi o melhor trabalho da minha vida. Dava a hora de ir embora, e eles continuavam lá. Eles não iam. Eram poucos que iam. (orientadora social 1)

[...] o ProJovem foi um lugar que eu aprendi muito. Eu falo que até mais que eles. Prá minha vida, de malícia, de lidar com adolescente, de saber lidar. Eu gosto mesmo. Foi um aprendizado de vida. [...] Eles que me deixavam pra cima, era o contrário (rs). E eu percebi só quando acabou, porque quando eu estava lá falando nem percebia. Foi dez. (orientadora social 1).

[...] Eles vêm visitar a gente! Eles vêm visitar a gente, conversa, explica, fala onde tá, fala se arrumou serviço. [...] eles vêm pra compartilhar, às vezes eles também compartilham no computador [...]. Eles têm, têm esse costume de sair do núcleo e retornar pra contar da vida. É, eles vêm, contam, retornam sim! Tem meninos que às vezes vai morar fora né e vêm visitar a casa da mãe, e vêm pra ver todos Tem aqueles que se perdem e tem aqueles que vão pra frente né. Eu fico feliz e eu vejo que eles também ficam. É muito bom! (coordenadora do Núcleo)

Os trechos anteriores ainda ilustram as experiências de aprendizagens dos jovens e também das próprias profissionais, pois para elas: as interações intergeracionais, as trocas de experiências e conhecimento proporcionados pelos encontros, as relações de confiança estabelecidas nos encontros, as amizades proporcionadas pelo grupo e a solidariedade entre os pares foram contribuições para o “aprendizado de vida”, para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base na perspectiva expandida que Martuccelli (2007; 2012) utilizou para a definição de suportes materiais e simbólicos, pudemos entender que o objetivo do Projovem também foi o de oferecer suportes para os jovens. No caso descrito, pudemos inferir que o objetivo foi atingido até certo ponto, pois “o grupo”, “as orientadoras”, as relações com as orientadoras, as atividades concebidas e compartilhadas funcionaram como suportes para alguns dos seus participantes e também foram os motivos que os mobilizaram a ter interesse pelo projeto.

Entretanto, analisando o conjunto das falas das profissionais, notamos que a ausência de apoio do Estado pouco contribuiu com suportes materiais, pois sozinhas, as profissionais não conseguiram interagir a educação não formal (oferecida pelo Coletivo) com a formal (escolar) e nem concretizar a promessa da transferência de renda diretamente aos jovens.

Nesse sentido, pudemos inferir que somente a qualidade da relação construída entre a orientadora social e os jovens e entre os próprios jovens “do grupo” justificou o interesse deles em permanecer frequentando os encontros do Projovem. E que a experiência daqueles jovens nas atividades socioeducativas, além de proporcionar-lhes aprendizagens, também promoveu suportes importantes para a construção de seus processos de individuação.

4.4.6. As interações dos profissionais de outros setores municipais com os atores do Projovem Adolescente da Estação do Alto

Apesar da existência desses equipamentos municipais e dos serviços públicos que eles desenvolvem nas áreas da educação, saúde e cultura, durante o período que lá passamos não observamos interações intencionais, deliberadas e mais constantes entre a orientadora social do Projovem e os profissionais vinculados aos demais setores e os serviços prestados nos equipamentos de educação, saúde, esporte e cultura.

De acordo com a orientadora social do Projovem, duas interações episódicas ocorreram com os profissionais vizinhos da área da saúde e da cultura. Aos profissionais da área da saúde foram solicitadas para dar palestras abordando temas referentes à sexualidade; aos profissionais da área da Cultura foi demandada a inscrição dos jovens do Projovem nos cursos de computação ofertados pelo Centro Cultural.

Na maioria das vezes em que estivemos no lugar, constatamos que o campo de futebol não era utilizado, e as crianças que frequentavam as demais atividades socioculturais desenvolvidas no Núcleo só acessavam e fruía daquele espaço quando acompanhadas pelo professor de educação física. Os jovens do Projovem somente participavam das atividades quando o professor percebia a necessidade de mais integrantes para compor o time. Isto é, os jovens do Projovem serviam como uma opção descartável, uma espécie de *step*, para atividades de natureza futebolística, desenvolvidas pelo professor de educação física de plantão no lugar.

O refeitório da *Estação* também não era utilizado pelos jovens do Projovem. Este espaço-tempo era ocupado pela orientadora e os jovens quando o planejamento das atividades previa a exibição de filmes, pois era no refeitório que se guardavam os aparelhos de TV e de DVD.

Durante o período que lá passamos, tivemos a certeza de que o Projovem Adolescente fora ali alocado de modo improvisado, em instalações reduzidas e precárias, sem que se levasse seriamente em consideração as premissas ético-políticas explicitadas pelos autores do Programa Federal, e constantes dos Cadernos do Orientador Social (BRASIL, 2009a, 2009b).

Um fato observado dá concretude à nossa afirmação: em um dia que tivemos contato com as atividades socioeducativas do Coletivo, observamos que haveria uma “festa” no Núcleo da *Estação*; “festa” organizada por outros profissionais para atender aos propósitos do trabalho desenvolvido com público distinto do Projovem. Os jovens que estiveram no

Coletivo naquele dia e horário, *“olhavam curiosos para as atividades recreativas e para a movimentação que lá ocorriam ao mesmo tempo em que, queixavam do barulho, da bagunça e por não terem sido convidados para a “festa””* (Caderno de Campo 2ª. parte, 27/07/2012, p. 2).

Outro fato que retrata a inclusão e integração marginais ou precárias dos jovens do Projovem ao Núcleo *da Estação do Alto* foi denunciado pela orientadora social quando explicou que tanto os jovens quanto ela foram rotineiramente fiscalizados pela coordenadora do Núcleo, que observava o comportamento dos jovens nos horários de entrada e saída, assim como fiscalizava as atividades desenvolvidas por ela. A orientadora social também afirmou que necessitava pedir autorização para a coordenadora do Núcleo de maneira a utilizar o refeitório, quando programava a exibição de vídeos.

Além disso, a mesma orientadora social relatou-nos, com revolta, o momento em que descobriu que a mesa de *ping pong* e de *pebolim* (destinadas ao Projovem) estavam consertadas, *“mas não poderiam ser utilizadas, pois estavam trancadas em uma sala qualquer do Núcleo”* (Caderno de Campo 2ª. parte, 4/10/2012, p.33).

A falta de um espaço adequado, criado ou construído especificamente para abrigar as atividades próprias do Projovem, considerando as demandas socioeducativas do seu público destinatário; a infraestrutura precária destinada ao Projovem são características comuns presentes desde as primeiras iniciativas que surgiram para atender aos jovens das camadas menos favorecidas. Já nos anos 2000, Dayrell, Leão e Reis (2007) encontraram em três locais que abrigaram os núcleos do programa Agente Jovem na cidade de Belo Horizonte (MG) características que revelavam a precariedade da arquitetura, da estética e da ocupação do espaço físico e também a escassez dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades socioeducativas.

Refletindo sobre a não neutralidade dos espaços educativos, os autores criticaram a contradição existente entre o projeto político-pedagógico implícito e o cenário concreto que se revela, exprimindo a ideia de um programa “pobre” destinado aos “pobres”, que nas palavras de Dayrell, Leão e Reis (2007, p.57) parecem ser “coerente com a própria concepção a respeito dos jovens atendidos” que o programa apresenta na realidade.

Para complementar as informações, agora sobre a ótica dos jovens, na sequência, apresentamos e analisamos as entrevistas com os sujeitos juvenis. No próximo capítulo, eles expõem suas percepções e opiniões sobre as atividades socioeducativas e também suas sugestões para as atividades de educação não formal e o que demandam para a vivência da juventude.

5. O PROJOVEM ADOLESCENTE NA ESTAÇÃO DO ALTO, A PARTIR DA VISÃO DOS JOVENS QUE DELE PARTICIPARAM

“Se a gente não está trabalhando e não tem nada pra fazer, vem pra cá...
Porque aqui a gente conversa, joga e faz amizades”.
(jovem homem, 18 anos, terceiro Coletivo¹¹⁷).

Este capítulo complementa os capítulos III e IV, na medida em que nele tratamos de apresentar as opiniões e percepções que os jovens que participaram dos Coletivos socioeducativos da Estação do Alto, no período de 2008 a 2012, registraram sobre aquela iniciativa de educação não formal. Nele, mediante o uso dos registros, escritos e orais, dos jovens que interagiram com o Projovem Adolescente no Quintino II, buscamos uma vez mais enriquecer e ampliar a descrição e análise das condições que marcaram o desenvolvimento daquele Projeto num território específico da região norte de Ribeirão Preto, a Estação do Alto.

Além do mais, intentamos dar visibilidade às avaliações que os jovens elaboraram sobre as atividades educativas do Projeto, bem como apresentar as demandas e necessidades que formalizaram para a vivência da juventude numa realidade urbana que tem como marcas ser (re)conhecida em âmbito nacional como uma expressão da “Califórnia brasileira”, ao mesmo tempo em que os processos de produção e reprodução socioeconômicos e de sua espacialidade continuam a ser profundamente marcados por contrastes e desigualdades.

Como demonstrado no capítulo III, os jovens ribeirão-pretanos que contribuíram com este estudo são filhos e filhas de famílias pertencentes às classes trabalhadoras e menos aquinhoadas da cidade, moram e vivem o cotidiano de sua juventude em território marcado pela pobreza, pela violência urbana, mas que também acumula um histórico de lutas sociais por direitos – à moradia, à educação escolar, à saúde, à cultura, ao lazer, à segurança, entre outros. São jovens que vivenciam a juventude experimentando diversos processos de “socialização secundária”, em que constatamos passagens nem sempre exitosas por processos de escolarização básica (educação formal), a inserção e a integração precoce no universo do trabalho, sobretudo em sua esfera informal, e identificamos vivências de ocupação do tempo livre e de lazer pouco diversificadas e, entre algumas jovens mulheres, constatamos a experiência da gravidez na adolescência e o “casamento” também como quadros socializadores. Além desses arranjos, os jovens que participaram desta pesquisa foram socializados pelo universo da violência, da insegurança, mundo no qual as fronteiras entre o lícito e ilícito, o legal e o ilegal encontravam-se borradas ou não claramente demarcadas.

¹¹⁷ Registro do Caderno de Campo 2ª. parte, 30/08/2012, p.12.

Enfim, eles também integraram as novas gerações dos filhos e filhas da “Califórnia brasileira”, sem, contudo, acessar e fruir os benefícios ou bônus de sua face moderna e economicamente rica. São sujeitos que viveram experiências individuais, nas quais, a partir das condições em que vivem, fizeram escolhas e as reverteram, delineando percursos não lineares de vivência da juventude e de individuação, pois acessaram e fruíram de modo desigual os “suportes” assegurados pelo Estado, e que implicaram na fruição de direitos sociais (MARTUCCELLI, 2007; 2012) e, muitas vezes, tiveram de contar com os “suportes” ancorados nas relações de amizade, nos familiares, nos grupos de pares, etc.

Ainda no que se refere aos “suportes” tal como exposto por Martuccelli (2007,2012), compreendemos que a proposta do Projovem Adolescente pôde contribuir para ampliar, enriquecer e diversificar a rede de amizade, de interações sociais e culturais e arranjos socializadores dos sujeitos que com ele interagem.

No que se referiu à análise da questão do interesse com base na perspectiva relacional e social (CABRAL & BESTARD, 1998; SWEDBERG, 2005), ao discorrer sobre as falas dos jovens que vivenciaram a experiência dos coletivos socioeducativos da Estação do Alto, entendemos que elas foram também expressões de um conjunto de interesses, que os motivaram dela participar, nela permanecer ou dela desistirem e também foram expressões que revelaram a qualidade das relações que mantiveram com os responsáveis daquela iniciativa e as condições materiais que marcaram a sua realização, nos anos de 2008 a 2012.

Desse modo, compreendemos as interações que eles mantiveram com os atores jovens e adultos responsáveis por aquela ação de educação não formal e a concretização das atividades socioeducativas, como “suportes” importantes para a vivência da juventude.

Assim, a seguir apresentamos a análise das respostas que os 47 jovens deram às questões do instrumento de coleta de dados: (1) tempo de frequência/participação dos mesmos nas atividades socioeducativas; (2) acesso às informações sobre o Projovem na Estação do Alto; (3) os principais interesses e expectativas que os levaram a se inscrever e participar do Projeto; (4) as opiniões e avaliações sobre as atividades educativas do Projovem; (5) os motivos que levaram alguns jovens a perder o interesse pelas atividades do Projeto, antes do tempo previsto para a sua conclusão. Por fim, apresentamos as sugestões que eles formularam para projetos de natureza similar ao Projovem, a partir das vivências obtidas nas atividades ou práticas educativas oferecidas pelo Projovem naquele lugar.

Para discorrer sobre as expectativas em relação ao Projovem, as opiniões sobre as atividades socioeducativas, as demandas juvenis e sugestões para propostas de educação não

formal para jovens, julgamos pertinente registrar, de início, o tempo de frequência/participação dos mesmos nas atividades socioeducativas naquele bairro.

5.1. Jovens dos Coletivos do Quintino II segundo tempo de participação nas atividades socioeducativas

No que se refere ao tempo de participação nas atividades socioeducativas, constatamos que, do conjunto total de sujeitos (47), a maior parte deles (36) participou dos Coletivos por menos de um ano. Apenas três (3) jovens responderam que acompanharam as atividades por mais de um ano; três (3) cumpriram os dois anos – tempo previsto para a realização das atividades e conteúdos (BRASIL, 2009b); e cinco (5) não souberam responder ou não responderam à questão proposta. Porém, é de suma importância registrar que os primeiros Coletivos implantados em Ribeirão Preto no ano de 2008, incluindo o do bairro Quintino II, tiveram duração de 18 meses (1 ano e 6 meses), ou seja, não chegaram a cumprir o ciclo total proposto pelas diretrizes do governo federal ao Projovem Adolescente (id., 2009b).

Os números acima e as observações realizadas evidenciaram que existe uma grande rotatividade dos participantes e um fluxo contínuo de entrada e saída de jovens, no período dos dois anos de desenvolvimento de um Coletivo. Os dados servem também para justificar a questão que deu início à investigação: “os motivos que levavam muitos jovens a deixar de participar do Projovem em Ribeirão Preto e os motivos que sustentavam os interesses de outro conjunto de jovens em participar das atividades socioeducativas por mais de um ano ou durante os dois anos previstos”, tal como apresentamos na introdução.

As questões iniciais foram modificadas ao longo da inserção no campo e diante das reflexões sobre os interesses que moveram esses jovens a querer participar ou não das atividades socioeducativas propostas pelo Projovem, perguntamos para aqueles que chegaram a participar (por pelo menos um mês) como souberam do Projeto e o que lhes despertou o interesse em frequentá-lo.

5.2. Interesses e expectativas dos jovens para a inscrição e participação no Coletivo socioeducativo do Quintino II

Sobre os interesses que mobilizaram os jovens a acessar e participar das atividades socioeducativas do Projovem no Quintino II¹¹⁸, eles registraram opiniões que tinham relações com suas demandas individuais/próprias e de integrantes do núcleo familiar. As respostas descritas podem ser também compreendidas como a busca dos jovens por “suportes”, para a vivência da experiência juvenil no interior da família, no bairro ou na cidade¹¹⁹.

Como manifestações de interesses próprios/individuais, eles informaram que: 1) queriam acessar atividades que pudessem ocupar o tempo livre; 2) buscavam orientações/informações que contribuíssem para a inserção menos precária no mundo do trabalho e na esfera do emprego formal; 3) desejavam ampliar os nós da rede de sociabilidade e interações entre os pares; 4) expectativa de acesso e fruição de alguma bolsa – mecanismo de transferência de renda; 5) imposições de integrantes do núcleo familiar. Seguem abaixo os seguintes interesses:

1) A importância do lazer, da ocupação do tempo livre e da oportunidade para adquirir conhecimento

No que diz respeito à busca de atividades que lhes permitissem ocupar o tempo livre, foi possível apreender que os sujeitos entrevistados viveram a experiência juvenil no Quintino II marcada por uma espécie de “vazio” ou de restritas oportunidades de atividades de lazer – seja no interior do ambiente doméstico seja no bairro em que moram. Assim assinalaram que buscavam atividades socializadoras ou que envolvessem a sociabilidade e a mobilidade espacial:

- “Porque não tem nada pra fazer em casa e porque você aprende várias coisas” (jovem mulher, do terceiro Coletivo, 16 anos);
- “Por cultura e lazer” (jovem mulher, do primeiro Coletivo, 19 anos);
- “Para ter algo para fazer” (jovem mulher, do primeiro Coletivo, 18 anos);
- “Porque não tinha nada pra fazer de tarde, achei interessante e fui lá” (jovem homem, do segundo Coletivo, 17 anos);
- “Pra ocupar a mente” (jovem mulher, do segundo Coletivo, 16 anos);
- “Porque eu ia fazer um monte de coisas: passeios, estudo” (jovem homem, do segundo Coletivo, 16 anos).

¹¹⁸ As respostas de natureza aberta foram analisadas qualitativamente e independentemente do tempo que participaram, foi possível categorizá-las e agrupá-las em cinco conjuntos de respostas.

¹¹⁹ Do conjunto total de 47 jovens, apenas (3) três não responderam à questão.

Conforme, afirmado anteriormente, alguns jovens daqueles Coletivos tiveram incorporado a vivência da juventude às experiências do trabalho, do emprego – formal ou informal, e do desemprego; assim, em seus registros, assinalaram que o interesse pelas atividades do Projovem estava vinculado à experiência do desemprego:

“Se a gente não está trabalhando e não tem nada pra fazer vem pra cá [...]”
(E. homem, terceiro Coletivo, 18 anos – Caderno de Campo 2ª. parte, 30/08/2012, p.12).

Durante o trabalho de campo, nas visitas realizadas ao Coletivo de 2012, notamos a busca dos jovens por “algo para fazer”, para ocupar o tempo, pois segundo eles, na região onde moram faltavam opções de atividades para eles (cursos, emprego e lazer). Por exemplo, outro jovem participante do Coletivo de 2012 (R. homem, 15 anos) queixou do período de férias do projeto afirmando:

“Quando é período de férias não tem nada prá fazer, é chato” (Caderno de Campo 2ª. parte, 27/09/2012, p.27).

Nesse dia, a orientadora social, ouvindo o comentário, narrou a reação dos jovens quando ela retornou das férias:

“Ninguém apareceu no grupo, eles sumiram, depois disseram que acharam que não ia voltar, sentiram-se abandonados”. (Caderno de Campo 2ª. parte, 27/09/2012, p.27).

As falas desses jovens, sobre a ocupação do tempo livre juvenil no contexto do bairro em que residem e a partir das condições socioeconômicas que modulam suas experiências, permitiram que melhor compreendamos as observações de Brenner, Dayrell e Carrano (2005), sobre as maneiras como jovens de diferentes camadas sociais vivenciam o tempo livre de obrigações sociais, tentando combinar questões referentes às carências materiais e culturais às necessidades e à experiência da liberdade de escolha.

Como também de que a busca por experiências de lazer na cidade pôde promover, para esses jovens, ricas vivências educativas fora do campo da educação formal e não formal (CARRANO, 2003).

A falta de oportunidades de vivenciar o tempo livre com atividades prazerosas, principalmente para as jovens mulheres residentes no bairro Quintino II (como demonstrado no capítulo anterior), poderia justificar o interesse delas nas atividades socioeducativas, pois segundo elas, a necessidade por ter “algo para fazer”, “para ocupar a mente” e “por cultura e lazer” poderia ser preenchida pelo Projeto, já que lá elas tinham a autorização dos pais para participar e poderiam passar o tempo livre, longe das obrigações domésticas e da vigilância dos pais.

2) A busca de educação não formal sobre “profissões” e para a inserção nas esferas do trabalho e do emprego formal

Um subgrupo de jovens explicitou que um dos interesses ou expectativas para o estabelecimento de interações, com o Coletivo do Quintino II, estava relacionado à busca de atividades de educação não formal - indicadas como prioritárias pelo programa unificado PROJOVEM, que lhes fornecessem informações sobre o universo das “profissões”, que lhes preparassem para a sua inserção no mundo do trabalho e na esfera do emprego formal, ou ainda, que lhes permitissem se apropriar de códigos de condutas ou comportamentos considerados adequados no espaço-tempo das atividades sócio-ocupacionais:

- “Aprender sobre as profissões” (jovem homem, 17 anos, do segundo Coletivo).
- “Acreditava que haveria boas oportunidades de emprego” (jovem mulher, 19 anos, do primeiro Coletivo).
- “Porque me falaram que ajudaria na hora de arrumar emprego” (jovem mulher, 18 anos, do primeiro Coletivo).
- “Ajuda pra trabalhar” (jovem homem, 16 anos, do segundo Coletivo).
- “Para aprender a se comportar no trabalho” (jovem homem, 15 anos, do terceiro Coletivo).

Sposito (2005, p.102), ao analisar parte da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” no que tange às questões referentes à juventude e escola, incluiu em sua análise, também, a dimensão do trabalho, pois notou que apesar do crescimento do acesso de jovens ao sistema de ensino, para a maioria dos entrevistados (“76%”), a dimensão trabalho encontrava-se “em seu horizonte vital”, principalmente aqueles que eram afetados pelas desigualdades econômicas. Nesse sentido, Sposito (2005) discute a importância dada por aquela juventude ao trabalho, afirmando que no Brasil não só as instituições clássicas, família e escola, compõem a moderna condição juvenil como “o trabalho também faz juventude” (ibid., p.124).

As mesmas reflexões foram realizadas por Dayrell (2007, p.1109), ao analisar a vivência da juventude nas camadas populares. Para o autor, a luta constante pela sobrevivência gera para esses jovens uma tensão entre a “busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”, pois muitas vezes é porque trabalham que os jovens de camadas populares conseguem viver a condição juvenil, mas o autor não deixa de esclarecer que não é porque trabalham que eles deixam de estudar, para ele, esses jovens, na maioria das vezes, superpõem a escola e o trabalho.

Diante disso, podemos refletir que o trabalho também se encontra no horizonte dos jovens do Projovem, mais do que isso, eles buscaram no Projovem a oportunidade por realizar o projeto de inserção na esfera do trabalho formal e, com isso, agregar suportes para viver a condição juvenil.

3) Ampliação da rede de amizades e de interações entre os pares

Entre os sujeitos entrevistados, também foi possível verificar que o movimento de busca pelas atividades do Projovem estava relacionado à ampliação dos nós da rede de amigos e de interações entre os pares. Tal expectativa, além de outras já mencionadas, nos auxiliou a compreender aquele Coletivo socioeducativo em sua função de “suporte”, tal como sugerido por Martuccelli (2007; 2012).

- “Conhecer pessoas novas” (jovem homem, 18 anos, do terceiro Coletivo);
- “Para aprender mais e fazer novos amigos” (jovem mulher, 19 anos, do primeiro Coletivo);
- “Por causa dos amigos” (jovem homem, 17 anos, do terceiro Coletivo).

Sobre tal plano da vivência daqueles sujeitos jovens, os registros obtidos por meio do questionário foram semelhantes às narrativas dos jovens durante as entrevistas e observações que realizamos. Em uma das visitas que fizemos ao Coletivo da Estação do Alto no ano de 2012, indagamos aos presentes o que os motivavam a participar das atividades daquele Projeto e a resposta imediata dada por todos os jovens que ali estavam foi: *“para encontrar pessoas” e para “fazer amizades”*.

O contato com os jovens que haviam frequentado os Coletivos anteriores evidenciaram também que as relações de amizades construídas com os pares e com os mais velhos (orientadora social), naqueles encontros, perduraram até mesmo depois do encerramento das atividades socioeducativas, conforme demonstra o trecho abaixo:

Encontramos no caminho o amigo de N (J., homem, 19 anos) e N. (homem, 19 anos) convidou-o para caminhar conosco. Comentou que reencontrou S. (mulher, 18 anos) e queriam voltar lá para vê-la. Encontramos também I. (homem, 20 anos) no caminho, [todos colegas do mesmo Coletivo] e cumprimentaram-se [...]. Eles perguntaram sobre a orientadora social. N. pegou seu celular e ligou para ela. Começaram a lembrar dos momentos do grupo, das caminhadas que faziam e das idas ao CRAS para assistir filme. Revelaram uma relação de carinho e boas lembranças daqueles momentos. Chamaram a orientadora social de professora [...]. A orientadora social retornou a ligação para o celular de N. e conversou com os jovens ali presentes. [...] Eles contaram animados que estavam trabalhando, que estavam comprando suas coisas e que estavam comigo ajudando-me na

pesquisa. S. também falou que seu filho já estava grande e os meninos comentaram em voz alta que lembravam de S. levando o filho no carrinho para o grupo (Caderno de Campo, 25/08/12, p.9).

Analisando o registro das observações, notamos que além do convívio com os pares e relações de amizades duradouras e de solidariedade que aconteceram no Projovem, neste caso, visualizamos, também, o vínculo obtido com a representante do mundo adulto – a orientadora social. Curiosamente, notamos a comparação com a representante do mundo adulto das instituições escolares (a professora), talvez pelo formato semelhante das atividades realizadas. Porém, diferentemente do ambiente escolar, o número reduzido de jovens nos Coletivos pode ter favorecido o vínculo mais íntimo.

As boas lembranças que foram compartilhadas e o clima de alegria, ao conseguirem contar para a orientadora social como estão e o que estão fazendo hoje, também nos levaram a refletir que, para esses jovens, o Projovem teve a função de suporte.

4) O interesse por uma bolsa (acesso e fruição de mecanismo de transferência de renda)

Os interesses agregados ao acesso a auxílios financeiros vinculados à participação do jovem no projeto nos remetem mais diretamente à busca por “suportes” materiais tais como expõe Martuccelli (2007, p.78) que “los recursos económicos son sin lugar a dudas soportes mayores del individuo”.

Como demonstrado no terceiro capítulo no item referente ao trabalho, para alguns jovens, o “dinheiro” poderia significar participação nas despesas domésticas ou uma independência financeira para o consumo próprio, permitindo que eles, homens ou mulheres, diversifiquem as experiências juvenis no interior da localidade. Dessa forma, a expectativa de receber um auxílio financeiro vinculado à frequência às atividades socioeducativas foi um dos vetores para que alguns jovens interagissem com o Projeto. Nos registros por eles oferecidos, temos:

- “Sinceridade, pensei no dinheiro” (jovem mulher, 20 anos, primeiro Coletivo);
- “Queria ganhar um dinheiro extra” (jovem homem, 16 anos, segundo Coletivo);
- “Porque é um programa legal e ganha dinheiro” (jovem homem 16 anos, segundo Coletivo);

- “Pelo benefício (bolsa) e as informações” (jovem mulher, 18 anos, segundo Coletivo);
- “Porque tem várias palestras e remuneração” (jovem homem, 18 anos, terceiro Coletivo).

As respostas acima evidenciam que, para uma parcela deles, a possibilidade de usufruir a “*bolsa*” era uma aspiração real; para alguns havia a expectativa de ganhar algum “*no dinheiro*”, esperavam “*ganhar um dinheiro extra*”; para outros, a decisão em participar do Coletivo se deu porque “*ele é um programa legal e ganha dinheiro*” ou “*pelo benefício (bolsa) e as informações*” que ele transfere.

Sobre tal expectativa, não podemos desconsiderar a origem de classe desses jovens (dados sociodemográficos apresentados no quarto capítulo). Como demonstramos anteriormente, muitos deles contribuíam para a composição da renda mensal familiar, ao manter relações antecipadas com o mundo do trabalho, implicando também na possibilidade de esses jovens viverem a juventude com menores limitações financeiras. Por outro lado, não é possível admitir que tal aspiração seja uma singularidade dos jovens dos Coletivos da Estação do Alto, pois Sposito e Corrochano (2005), ao refletirem sobre os resultados de avaliações já realizadas sobre programas sociais de transferência para jovens, chamaram a atenção para o fato de que

essa renda é importante para esses jovens, principalmente para apoio e, ao mesmo tempo, independência em relação à família. Embora o montante auferido seja percebido mais como “privilégio” do que como direito, ele constitui um dos principais motivos, ainda que não o único, para a permanência dos jovens nos programas (idib. p. 158).

Apesar de a participação no Projovem não estar vinculada ao recebimento de auxílio financeiro para o jovem, a SMAS de Ribeirão Preto articulou a junção do Programa Ação Jovem com o Projovem para que os jovens participantes das atividades socioeducativas recebessem a bolsa-auxílio no valor de 80 reais mensais. Como explicitado anteriormente, a proposta não avançou da fase da inscrição, fazendo com que os jovens experimentassem expectativas frustradas sobre a vinda do auxílio.

Ouvimos muitas queixas dos jovens a respeito da promessa não cumprida pela SMAS e também críticas em relação à falta de auxílio para os jovens, ou seja, a ausência de suportes materiais que contribuiriam com a autonomia do jovem e com a melhoria das suas condições de vida.

5) Interesses ou indução de integrantes do núcleo familiar à participação no Projovem

Os interesses aglutinados neste grupo remeteram às interações que os jovens estabeleceram com representantes adultos do núcleo familiar, condicionadas à realidade econômica da família de origem. Pois, em sua maioria, suas famílias possuíam rendimento *per capita* de até meio salário-mínimo e sobreviviam com auxílio financeiro (Bolsa Família). Apesar do recebimento do auxílio (Bolsa Família) não estar diretamente vinculado à frequência dos jovens às atividades socioeducativas do Projovem (BRASIL 2008), muitos familiares entendiam que poderiam não mais receber se seus filhos se ausentassem do Projeto.

No caso dos jovens que ainda não eram cadastrados no programa Bolsa Família, o MDS (BRASIL, 2008) esclarece que a participação do jovem no Projovem abre a possibilidade de inclusão da família de origem naquele programa, passando ao responsável legal o direito a receber o auxílio financeiro. Esse fato pôde explicar a resposta de alguns jovens que responderam que houve influência de integrantes da família (mãe, avó) na escolha por participar do projeto.

- 1) “Minha mãe que fez [a inscrição]”; “Por causa da minha mãe” (jovem mulher de 18 anos, jovem mulher de 17 anos e jovem homem de 15 anos, ambos do segundo Coletivo).
- 2) “Minha avó pois [foi ela que fez a inscrição]”; “Porque minha avó que pôs [meu nome na lista]” (jovem mulher de 20 anos e jovem homem de 18 anos, ambos do primeiro Coletivo).
- 3) “Fui influenciado” – (jovem homem, 18 anos, do primeiro Coletivo).

Não obstante, é preciso considerar que outros jovens não afirmaram a participação direta dos familiares, mas deixaram explícito que o que os impulsionou a ingressar no projeto foi a curiosidade pela proposta que lhes foi apresentada na primeira reunião, conforme explicitado nas falas abaixo:

- “[Fui] para conhecer” (jovem mulher, 16 anos, segundo Coletivo);
- “[Fui] porque achei legal” (jovem homem, 16 anos, segundo Coletivo);
- “Gostei” ((2) mulheres e (1) homem de 16 anos, (1) mulher de 17 anos e (1) mulher de 18 anos, todos do segundo Coletivo).
- “[Fui] porque me falaram que era bom” (jovem, segundo Coletivo, 16 anos, mulher).
- “Porque eu quis” (jovens mulheres do terceiro Coletivo, 16 e 15 anos).

Como demonstramos acima, alguns jovens não ocultaram que a decisão de frequentar/participar do Coletivo não partiu deles, e sim da vontade de representantes mulheres adultas de suas famílias – a mãe ou a avó. O que faz sentido no contexto de seus

núcleos familiares de origem, nos quais, em muitos deles, as mulheres adultas são as responsáveis pelo provento da família (individualmente ou com auxílio de outros adultos) e são elas que auferem os benefícios previstos em programas sociais governamentais de transferência de renda. Se por um lado, ao seguirem as imposições daqueles adultos, eles demonstram que ainda são marcados por condições próprias do momento do ciclo de vida em que se encontram, perdurando certa heteronomia social e moral (SPOSITO, 2008); por outro lado, podem ser entendidas também como exercício de controle e tutela que aqueles integrantes de suas famílias exercem sobre eles e nas escolhas das atividades que eles devem realizar no tempo livre de obrigações sociais.

Pudemos perceber esse exercício de controle e tutela por meio da observação e diálogos com alguns jovens e seus representantes, durante a aplicação do questionário. Por exemplo, no caso de F. (homem, 16 anos, participante do segundo Coletivo), sua mãe exigia que frequentasse o Coletivo, pois ela se preocupava com “*os perigos da rua*” e “*com as companhias erradas*” (Caderno de Campo, 2/10/2012, p.31).

No caso de F. e outros jovens que responderam ao questionário, fica claro que a adesão à proposta de educação não formal – do Projovem não foi estritamente voluntária, mas influenciada e mediada pelas mães e responsáveis que negociavam com seus filhos a importância da participação nas atividades educativas não escolares.

Porém, não podemos deixar de demonstrar que, mesmo diante da influência dos pais ou responsáveis, a adesão à proposta se deu pelo interesse e escolha de alguns jovens, pois no conjunto analisado, havia jovens que afirmaram que a curiosidade e o interesse próprio pelas atividades contribuíram na decisão por ingressar no Projovem.

5.3. As opiniões e avaliações dos jovens sobre o Projovem na Estação do Alto

Para coletar informações sobre as opiniões positivas dos jovens em relação ao Projovem, pedimos que registrassem três coisas “de que mais gostaram”. Analisando as respostas por ordem de opção, notamos que a mais valorizada pelos jovens foram os próprios participantes - “amigos” e “colegas”, seguidas das “atividades” [socioeducativas e lúdicas] e da “orientadora” social.

A análise mais aprofundada das respostas nos permitiu organizá-las em seis categorias as quais apontaram para:

- 1) **A valorização do encontro, convivência e trocas entre os pares em geral e com os pares do sexo feminino, em particular** - *“dos amigos”, “colegas”; “das meninas”; “das pessoas”; “dos participantes”; “alunos”.*
- 2) **As interações e relações estabelecidas com a geração adulta** - *“da professora”, “orientadora”; “da atenção da professora”; “dos funcionários”.*
- 3) **A prática de atividades lúdicas e de recreação e as que os colocavam em circulação por outros territórios da cidade** - *“dos passeios”; “de conversar”; “das brincadeiras”; “de jogar joguinho”; “fazer desenho”; “jogar futebol”; “da capoeira”; “de esporte”.*
- 4) **A estrutura física e os recursos disponíveis** - *“da sala de vídeo”; “do local”; “da comida”.*
- 5) **A vivência de determinados “valores”, traduzidos por nós como colaboração, respeito e confiança mútuos, e à cooperação no trabalho em grupo** - *“da ajuda que eles dão aos jovens”; “as confianças”; “o respeito”; “de trabalhar em equipe”.*
- 6) **Atividades de educação não formal que possibilitavam novas aprendizagens e transmissão de conhecimento** - *“dos projetos”; “de aprender”, “conhecimento”; “de escrever”; “dos cursos”; “de palestras”; “de como se portar no primeiro emprego”.*

Da mesma forma, pedimos para os jovens descreverem as três coisas que “menos gostaram no Projovem” e curiosamente detectamos uma grande variedade de respostas e um grande número de jovens que deixaram em branco¹²⁰ e de jovens que responderam que não teve “nada” de que não gostaram ou que “gostaram de tudo”¹²¹.

Dentre a variedade de respostas identificadas, pudemos agrupá-las em cinco categorias. As frases dos jovens são apresentadas abaixo:

- 1) **No plano das sociabilidades e convivialidade com os pares** - *“não tinha gente”, “poucas pessoas”; “os alunos”, “algumas pessoas que frequentam o curso”; “das meninas”; “da interatividade com os colegas”; “das brincadeiras de mau gosto”; “os meninos que eram chatos”; “os apelidos”; “as piadas”; “as gritarias”.*
- 2) **No plano das relações com os representantes das gerações adultas** - *“da professora”; “da mulher do núcleo”.*
- 3) **No plano das atividades lúdicas/recreativas** - *“passeios”; “joguinho”, “Banco Imobiliário”.*

¹²⁰ Nove (9) jovens que não responderam à 1ª. opção, 28 que não responderam à 2ª. opção e 33 que não responderam à 3ª. opção

¹²¹ Dez (10) jovens responderam que não houve nada de que não gostaram ou que gostaram de tudo no espaço reservado para a primeira opção.

4) **No plano das aprendizagens formais** - “de fazer lição”; “de ir prá lá depois da escola”; “coisa que eu não queria fazer”; “de escrever”, “registrar atividade”; “horário de início das atividades”.

5) **Quanto ao espaço e às condições de trabalho** - “o lugar”; “falta de segurança”; “a distância”.

Analisando as diferentes respostas dadas pelos jovens, vemos que novamente ganha destaque o plano das sociabilidades e convivialidade com os pares. Entretanto, nesta categoria os sujeitos justificaram como negativo o número reduzido de jovens e as dificuldades e tensões vivenciadas com os pares, principalmente do sexo oposto - “*as meninas*” ou “*os meninos que eram chatos*” e também com a geração adulta – “*professora*” e a “*mulher do núcleo*”.

Mesmo que alguns jovens considerassem as atividades não formais como positivas, outros expressaram opiniões negativas sobre as mesmas, especialmente aquelas que reproduziam a forma escolar, (“*escrever*” e “*fazer lição*”), aquelas infantis e as que limitavam a criatividade e o movimento como o “*joguinho*”.

Durante as observações dos encontros diários no Coletivo, notamos que os jovens se interessavam pelos momentos lúdicos e esportivos, entretanto, pediam frequentemente mais opções e atualizações de jogos, como ilustrado pelo registro no Caderno de Campo e pela fala de W. (homem, 17 anos) em um dos encontros:

Naquele dia não tinham nenhuma atividade proposta. Parece que estavam esperando algo. W. lembrou-se de um jogo de tabuleiro e me ajudou a pegar. Ele disse-me que apesar de gostarem desse tipo de atividade, no grupo não tem muitas opções de jogos para variar (Caderno de Campo 2ª. parte, 9/08/2012, p.7).

Estudos recentes apontaram que os projetos sociais destinados aos jovens das camadas menos favorecidas da sociedade que utilizavam propostas educativas não formais acabavam por reproduzir atividades semelhantes à forma escolar (CAMACHO, 2004; LEÃO, 2004; DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007). Para Dayrell, Leão e Reis (2007, p.63), “mesmo não sendo a intenção dos educadores [...] eles não vêem nem concebem uma outra relação com os jovens além da forma escolar, evidenciando, [...] a predominância da forma escolar nos processos de socialização de crianças e jovens”. No caso das atividades educativas desenvolvidas nos Coletivos da Estação do Alto, apesar das críticas dos jovens sobre a forma como algumas atividades eram realizadas pelas orientadoras, não podemos afirmar com convicção que elas reproduziram a forma escolar, antes podemos afirmar que teria algumas semelhanças com as atividades realizadas no ambiente escolar, talvez pela falta de outros

modelos para as orientadoras se orientarem; porém observamos a pobreza de recursos ali presentes, pobreza que não possibilitou atividades educativas mais consistentes, nem próximas das atividades escolares nem tampouco das propostas do Caderno do Orientador. O que permite afirmarmos que as atividades de educação não formal realizadas na Estação do Alto eram pobres (os temas eram tocados simplesmente, mas não aprofundados) e do ponto de vista dos processos de socialização secundária dos indivíduos as contribuições foram muito poucas.

5.3.1. Opiniões e avaliações sobre os temas das atividades socioeducativas

Ao sondar as opiniões e avaliações dos jovens em relação ao Projovem na Estação do Alto, sentimos a necessidade de explorar com mais afinco os temas de maior interesse dos jovens. Assim, dispomos duas questões contendo onze temas em cada questão para os jovens assinalarem os de que mais gostaram e os de que menos gostaram respectivamente. Para organizar as opções, descrevemos os temas citados pelo Caderno do Orientador Social (BRASIL, 2009b) e que foram trabalhados nos encontros conduzidos pelas orientadoras sociais, são eles: grupo, adolescência, sexualidade, drogas, meio ambiente, cidadania e direitos humanos, esporte, lazer, trabalho e orientação profissional, participação na comunidade.

Os jovens dos três Coletivos manifestavam interesses naqueles temas que diziam respeito às suas vivências no cotidiano e às interações com os pares como: o tema Adolescência e Juventude (no que se referem às mudanças físicas e psíquicas) foram os mais citados (29 respostas), seguidos dos assuntos referentes às modalidades esportivas (22 respostas), o tema/atividades que trabalharam as interações e a formação do grupo (20 respostas) e o tema do trabalho que abrangeu o projeto de vida pessoal, busca pelo primeiro emprego, como fazer um currículo ou como participar de uma entrevista (18 respostas).

A jovem J., por exemplo, enquanto respondia ao questionário comentou que gostava de ir ao Projovem porque era bom escutar os outros quando a orientadora perguntava de suas vidas. O que faziam? Como era lá na favela, “bem diferente da minha vida”. J. também relatou que “antes tinha muita coisa prá fazer [quando ia ao grupo] porque treinava futebol”, mas sua mãe não deixou porque percebeu que não ia dar futuro. (J., mulher, 18 anos, egresso do segundo Coletivo – Caderno de Campo, 18/09/2012, p.18).

O trecho que contém nossas observações durante a realização de atividade sobre a adolescência também pôde exemplificar o interesse dos jovens por aquela temática.

Aos poucos chegaram A. (jovem mulher, 16 anos), E. (jovem homem, 18 anos) e N. (jovem, homem, 19 anos). A orientadora social elaborou atividades sobre sexualidade e propôs uma roda de conversa. Notei que eles tinham interesse no tema. Eles remetiam às suas próprias experiências de namoro e paquera. (Caderno de Campo, 20/09/2012, p.19).

Já o tema referente ao uso e abuso de drogas, que se ramificou nos temas da violência e da insegurança no bairro (brigas, conflitos e formações de gangues), teve tanto avaliações positivas (22 respostas) quanto negativas (14 respostas). O mesmo ocorreu com o tema da sexualidade que incluiu discussões referentes aos relacionamentos afetivos, casamento e gravidez precoce (20 respostas positivas e 10 respostas negativas).

Coincidentemente, os temas da educação e trabalho também foram indicados como os de maior interesse pelos jovens que responderam à pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”. Sposito (2005) analisou que tanto o tema da educação como o do trabalho além de dizer sobre a condição juvenil dos jovens brasileiros, também, são temas relevantes para a inserção do jovem na vida adulta e para a construção de projetos para seu futuro.

5.4. A perda de interesse pelas atividades socioeducativas do Projovem Adolescente

Como observamos no capítulo anterior, ao acessarmos os jovens que realizaram a inscrição no Projovem, nos deparamos com duas diferentes situações: encontramos jovens que demonstraram o interesse inicial em participar do projeto, fizeram a inscrição, mas optaram por não comparecer no Coletivo, quando este iniciou suas atividades. E também encontramos jovens que manifestaram o interesse em participar do Coletivo e que compareceram nos encontros, porém ao responderem ao questionário, notamos que uma parte dos jovens frequentou os encontros por menos de seis meses (alguns até mesmo por um mês), outros frequentaram por 12 meses, e uma pequena minoria frequentou os 24 meses (tempo previsto para o cumprimento de todas as atividades propostas).

Nesse sentido, perguntamos aos sujeitos jovens se eles concluíram o Projovem. Diante das respostas obtidas, pudemos perceber que, dos 12 jovens que frequentaram o primeiro Coletivo, cinco (5) saíram antes do encerramento do segundo ciclo. Os jovens que permaneceram até o final se lembraram da festa de encerramento (que eles denominaram de “formatura”, que aconteceu em um clube da cidade e local onde lhes foram entregues certificados de participação assinados pela Secretaria Municipal de Assistência Social).

Para completar a informação, também perguntamos por que eles escolheram sair do projeto antes do tempo previsto. Dentre os motivos listados, o mais citado foi o trabalho:

“porque tinha arrumado um serviço na época” (jovem mulher, 18 anos do primeiro Coletivo).

“comecei a trabalhar” (jovem homem, 18 anos, do primeiro Coletivo).

“arrumei um trabalho” (jovem mulher, 19 anos, do primeiro Coletivo).

Outro motivo listado por um dos jovens foi a discriminação que ele sofreu quando a coordenadora do Núcleo o acusou de ter “roubado”: - *“Porque a mulher do núcleo falou que eu tinha roubado um boné do menino do Núcleo”*. Depois do ocorrido, o jovem acusado nunca mais voltou a frequentar o Projovem. Sua irmã, que também participava, escolheu não ir mais porque não achou mais “graça ir sozinha”.

Quanto aos jovens do segundo Coletivo, a maioria alegou que não concluíram os dois anos, entretanto, diferentemente da experiência do primeiro Coletivo, ele teve início no período diurno e depois de menos de um (1) ano (mais especificamente 10 meses) passou a funcionar no período vespertino por ordem da SMAS (coordenação do Projovem Adolescente), alegando que não havia número de jovens suficientes para manter um Coletivo. Por esse motivo, os quatro (4) jovens que frequentavam o Coletivo no período diurno e iam à escola no período vespertino não puderam mais participar do Projovem. Esses jovens justificaram a não conclusão por meio das seguintes frases:

“porque ia pouca gente” (jovem homem, 17 anos do segundo Coletivo)

“porque não tinha a conta exata dos jovens” (jovem mulher, 16 anos do segundo Coletivo).

“não tava indo mais ninguém” (jovem mulher, 16 anos do segundo Coletivo).

“eu ainda não tinha participado” [o jovem não tinha a idade para se inscrever no Coletivo e quando atingiu a idade ideal o Coletivo havia acabado]. (jovem mulher, 16 anos, do segundo Coletivo).

Duas jovens que também participaram do Coletivo no período diurno explicaram que estudavam de manhã e foram conhecer as atividades durante as férias escolares, porém saíram quando tiveram de retornar à escola:

“eu estudava de manhã e o projeto só tinha de manhã” (jovem mulher, 17 anos do segundo Coletivo).

“eu estava de manhã e só tinha de manhã” (jovem mulher, 18 anos, do segundo Coletivo).

O Coletivo foi reiniciado no período vespertino com novos integrantes, mantendo apenas dois jovens que participaram no período diurno porque eles estavam estudando à noite.

Para os jovens que não chegaram até o final do segundo Coletivo no período vespertino, os motivos alegados para a perda de interesse foram¹²²:

- 1) **Trabalho** – “*tive que ir trabalhar*”, “*trabalho*”
- 2) **Mudança de bairro/cidade** – “*mudança*”
- 3) **Distância/dificuldade de transporte** – “*porque ia cansar muito. A escola é longe e eu ia ter que ir de bicicleta*”, “*porque era muito longe de casa*”.
- 4) **Auxílio/Bolsa** – “*não estava recebendo*”.
- 5) **Interesses por cursos profissionalizantes** – “*porque fui fazer um curso de informática*”, “*porque fui fazer um curso*”, “*tinha que fazer cursos*”.
- 6) **Expectativas não correspondidas** – “*porque não gostei muito*”, “*porque entrou de férias e desanimou*”, “*porque só ficava lá dentro sentado*”, “*porque eu quis*”.

Como podemos perceber, a questão do trabalho esteve presente nas respostas de grande parte dos jovens, o que permite afirmar que os jovens pesquisados, ao interagirem como as atividades socioeducativas do Projovem, tinham em mira acessar uma oportunidade de inserção no mundo do trabalho (formal), e logo que o seu objetivo foi atingido (seja por meio do Projeto ou não) eles não resistiram em deixar de participar. O fator trabalho relacionado à não adesão ao programa PROJOVEM também foi apontado pelo Relatório Parcial de Avaliação do PROJOVEM em sua primeira fase de implantação (2007) e que foi citado pelo IPEA (2009b). Neste consta que

A necessidade de trabalhar, ainda que sem carteira profissional assinada ou em atividade informal, mostrava-se como uma das principais barreiras ao esforço de recrutamento e permanência no curso. Seguindo ainda esta avaliação, um dos grandes desafios do programa seria exatamente a criação de estratégias para evitar o abandono e facilitar o retorno dos jovens que desistiram temporariamente (IPEA 2009b, p.702).

Os dados até o momento apresentados revelam também que tal como a pesquisa de Paula e Santa Clara (2008), é comum às ações socioeducativas a reprodução das atividades de educação formal, o controle vigiado e a insuficiência do Estado na garantia aos direitos dos jovens.

Essa realidade do Projovem Adolescente na Estação do Alto não difere das apontadas em pesquisas realizadas em outras localidades (SPOSITO & CARRANO, 2003;

¹²² Já no terceiro Coletivo, no ano de 2012, observamos que dos 15 jovens que estavam inscritos no sistema de dados (SISJOVEM), apenas nove (9) mantinham a frequência de participação nas atividades. Como o trabalho de campo foi iniciado em 2012, não conseguimos retratar o número dos que não concluíram e os seus motivos.

IPEA, 2009a; 2009b; SOARES, 2011; 2013; TELES, 2010; BLANCO, 2009; BRASIL, 2010) e também corroboram o levantamento realizado em nível nacional apresentado pelo Jornal da Ciência (SBPC, 2011).

Com o intuito de complementar a questão anterior, indagamos àqueles jovens, ainda, se tinham amigos e colegas que haviam participado do Coletivo e tinham dele se afastado antes do término do Ciclo. As respostas dadas a tal questão não diferem muito daquelas que eles próprios deram para o caso pessoal, pois afirmaram que seus “amigos/colegas” decidiram abandonar o Projovem porque¹²³:

1) *“começou a trabalhar”, “arrumou um emprego”, “acho por que conta do emprego”, “trabalho”.*

2) *“mudaram de bairro”, “[...] ele voltou para a cidade dele”.*

3) *“porque eles não queria ir mais”, “por vontade própria”, “ela não gostou muito”, “porque era repetitiva, e a pessoa ficava desinteressada”, “não gostou de fazer”, “desanimou”.*

4) *“engravidou”*

5) *“virou usuário de drogas”*

6) *“porque não sabe nada da vida”.*

As respostas dos jovens nos dão indício de que a ocupação do tempo livre por meio do trabalho foram os seus maiores interesses. Outro interesse também muito presente nas expressões dos jovens é a circulação pela cidade, interesse que se tornou mais distante de ser concretizado no caso dos jovens que “mudaram de bairro” ou que acabaram por voltar para suas cidades de origem.

No que se refere à maternidade, ao uso de substâncias ilícitas, ao trabalho e à mudança de bairro, podemos pensar que para alguns jovens essas foram as alternativas possíveis para a ampliação de seus quadros socializadores.

Quanto às críticas dos jovens a respeito das atividades pouco envolventes que não lhes despertaram o interesse nos remete novamente à precariedade da sua execução e à não correspondência com o que os jovens esperam para a vivência da juventude.

Avaliando as respostas das questões até o momento apresentadas, verificamos que, assim como descreve Corrochano (2007) e Sposito (2005), a necessidade de inserção no

¹²³ Oito jovens não souberam explicar os motivos.

mundo do trabalho e da conquista de um emprego menos precário e inseguro foram demandas legítimas dos jovens que dialogaram com o questionário desta pesquisa.

É importante retomar que os dados referentes ao mundo do trabalho exposto no terceiro capítulo apontaram que somente uma pequena parte deles ainda não tinha se inserido no universo do trabalho, os demais estavam trabalhando ou viviam a situação de desemprego, no momento de aplicação do questionário. Além disso, várias foram as razões que eles indicaram para o interesse no ingresso ao mundo do trabalho: de ordem pessoal, familiar, ter independência financeira da família ou dos pais; ter dinheiro para atividades de consumo sem o controle e a tutela dos adultos, e até para realizar uma poupança.

Além do trabalho, outras situações contribuíram para a saída dos jovens: por um lado, eles indicaram a pobreza e a mesmice da proposta pedagógica e cultural das atividades socioeducativas e a precariedade do espaço e da infraestrutura disponível; por outro, indicaram determinadas situações que invadiram a vivência juvenil de alguns jovens, como a gravidez precoce e o envolvimento com o universo das drogas ilícitas e ilegais. Os motivos alegados abriram caminhos para pensarmos a saída do jovem do projeto não sob a ótica da escolha do próprio jovem, mas sim sob a ótica da ausência de suportes e de quadros socializadores disponibilizados pelo Estado. Observando a relação do Projovem na Estação do Alto com os jovens que saíram, pudemos notar que aquele ofereceu pouco ou nada que correspondesse a expectativas deles ou aos seus interesses.

5.5. O que os jovens sugerem para projetos socioeducativos ou de educação não formal

Para completar o quadro das opiniões, perguntamos aos jovens quais as suas sugestões para o Projovem, ou seja, o que gostariam de encontrar nas atividades socioeducativas daquele Projeto. No conjunto das respostas obtidas, eles voltaram a assinalar o tema da sociabilidade e convivialidade entre os seus pares: *“amizade”*, *“mais pessoas”*, *“mais amigos”*. Mas avançaram ao sugerirem que as atividades socioeducativas deveriam contar com maior *“participação dos jovens”*, o que sinaliza para o fato de que avaliam que participar é mais do que ouvir e reproduzir as propostas formuladas pelos adultos, mais que isso, participação pode também significar que os jovens devem pautar as atividades, como “sujeitos ativos” no processo de definição das políticas públicas voltadas a eles (BRENNER; LÂNES; CARRANO, 2005), pois são eles que melhor sabem quem são, do que necessitam e o que querem (NOVAES, 2007). Os jovens do Projovem desejam ver suas demandas contempladas e realizadas naquele Coletivo.

Eles não deixaram de reafirmar também atividades socioeducativas que podem ser consideradas como expressivas ou simbólicas, nos campo do esporte e do lazer: “*mais brincadeiras*”, “*piscina/clube/praias*”, “*passeio no clube*” “*mais esporte*”, “*futebol*”, “*umas coisas da hora prá ficar fora da sala*”, “*festa*”. Assim, registraram um conjunto mais rico e diversificado de atividades lúdicas e recreativas e demonstraram seus interesses em ampliar o espaço no qual as atividades socioeducativas foram realizadas.

É bom ressaltar a importância que alguns jovens deram às atividades culturais: “*mais verba cultural ou verba para a cultura e interação*”, “*aula de violão*”, “*sala de música*”, “*vídeos*”. Como podemos notar, as atividades culturais mais citadas foram, sobretudo, as que envolveram práticas relativas à música e à fruição de vídeo(s). É importante considerar que, em Ribeirão Preto, há reduzida possibilidade de acesso a cinemas públicos¹²⁴, e as salas de cinema disponíveis na cidade são mantidas por agentes privados, situadas em três *shoppings centers*. Tal situação impõe constrangimentos de diferentes ordens a esses jovens, seja de ordem financeira – o custo do transporte coletivo e do ingresso seja de circulação: o transporte coletivo é precário e seu preço não é tão acessível, assim como os *shoppings centers*, pois eles estão situados em regiões bastante distantes do bairro onde os jovens do Quintino II residem (os *shoppings centers* estão localizados na região central, sul e leste).

É também pelos motivos acima arrolados, mas não somente, que as sugestões dos jovens (a que envolve “*mais visitas a lugares*” e “*passeios*”) propuseram atividades que os coloquem em circulação pela cidade, uma cidade que, apesar de apresentar-se como a “Califórnia Brasileira” (JANUZZI, 1995; GOMES, 2011) abriga em seu interior profundas desigualdades econômicas e sociais. O bairro e arredores onde os sujeitos da pesquisa residem são distantes da região central da cidade e não há a mesma concentração de espaços públicos de qualidade que nos bairros mais privilegiados da cidade. A demanda por mobilidade revelou que a cidade ainda não é de todos, ela ainda não é deles por direito, pois não foi devidamente conhecida, apropriada e usada pelos jovens do Projovem.

Na dimensão das aprendizagens ou novas aprendizagens, que implicam uma proposta socioeducativa, eles apresentaram uma sugestão, referente à escola e à escolarização – “*muito mais educação e estudo*”, porém antes alguns deles sugeriram “aulas” que facilitem a apropriação e uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, ou seja, “*aulas de computação*”.

¹²⁴A Prefeitura Municipal mantém um cinema público na região central da cidade, o Cine Cauim.

No conjunto das sugestões, há um bloco delas que tem referências diretas com a organização e execução das atividades educativas, assim eles sugeriram que as atividades tivessem *“mais organização” e “planejamento”, “mais oportunidades de vagas”, “de trabalho”* e que elas sejam desenvolvidas em espaço com infraestrutura menos precária: com *“mesa”, “TV”, “computador”, “TV e computador” “ventilador”, “material bom para as atividades”* e que tenha uma *“sala adequada/maior/mais confortável/mais ajeitado”* e *“com maior segurança no local”* enfim, que possa ser um lugar preparado para receber os jovens - *“lugar que podemos ficar à vontade”*¹²⁵. As sugestões dos jovens evidenciaram o seu descontentamento com a ausência de organização e planejamento das atividades, a precariedade da infraestrutura e do material didático, a questão da insegurança e de um lugar propício para atender às especificidades do público juvenil.

As demandas descritas pelos jovens, que são, sobretudo, legítimas, também são uma forma de afirmar que programas sociais e propostas socioeducativas destinados a “jovens pobres”, filhos(as) de trabalhadores e jovens trabalhadores, moradores de região periférica, não precisam e não devem ser “pobres” (LEÃO, 2004; 2008).

Contrapondo-se à questão anterior, perguntamos também aos jovens o que eles gostariam que o Projovem não contivesse. Nesta questão uma parcela significativa (11 jovens) respondeu que não tinha nada ou afirmaram que não sabiam o que responder. Para os demais que responderam novamente eles deram destaque às relações e trocas intra e intergeracionais: *“a falta”* dos participantes levando ao esvaziamento do grupo, *“falta de educação de alguns alunos”, “pessoas mal educadas”, “brigas”, “competição dos participantes”, “os meninos que não queria nada da vida”, “as meninas [chatas/metidas]” e “a mulher do núcleo”*.

Nas expressões acima, podemos novamente perceber as identificações da experiência vivida pelos jovens da Estação do Alto com o universo escolar, pois eles mesmos se denominavam *“alunos”*. Eles ainda expressaram as dificuldades de interação e convivência com os pares do mesmo sexo e do sexo oposto e as dificuldades de convivência com alguns representantes do mundo adulto.

Também identificamos frases que foram incluídas na categoria “infantilização das atividades educativas”, pois as frases retrataram críticas às atividades semelhantes às escolares e realizadas comumente com o público infantil *“atividades infantis”*, quais sejam:

¹²⁵ Três (3) jovens responderam que não tinham nada a sugerir e seis (6) não responderam ou não souberam responder.

“recorte/colagem/desenho”.¹²⁶ Atividades essas que não consideravam o momento da vida dos jovens, as suas idades e os interesses próprios como, por exemplo, o aprendizado necessário para o ingresso no mundo do trabalho.

Os jovens também criticaram um dos recursos muito utilizados para o desenvolvimento das atividades socioeducativas – *“os jogos de xadrez”* e *“as músicas velhas”* que para eles poderiam ser mais atuais e sugeriram que considerasse o gosto e o estilo musical deles. Também criticaram as atividades que eram executadas dentro da sala – *“ficar lá na sala e às vezes não tinha nada prá fazer”*.

Diante disso, vemos que os jovens pedem atividades que não sejam nem infantil nem adulto – “velho”, mas jovem e juvenil. Mas não foram somente as atividades e as interações que foram alvo de críticas dos jovens, eles também revelaram a insatisfação com as condições estruturais do projeto quais sejam: *“as comidas ruins”*, *“os banheiros que têm lá, mas só que eles não funcionam”* e a [falta] de *“computador”*.

Por fim, eles sugerem contraditoriamente que o projeto modifique o *“tempo e limite de idade”* para que todos os jovens de todas as idades pudessem frequentá-lo. Ou seja, que o projeto tenha maior diferenciação etária e geracional, possibilitando, nos encontros, trocas mais enriquecidas de suas experiências juvenis.

Durante nossas observações nos encontros e interações com os jovens que responderam ao questionário, pudemos compreender a sugestão deles por critérios menos rígidos em relação à faixa etária. Ao perguntar suas idades e quando ingressaram no Projovem, alguns deles contaram que estavam com 13 e 14 anos, ou seja, ainda não tinham a idade para participar das atividades socioeducativas; outros relataram 18, 19 anos e continuavam frequentando as atividades, mesmo que não oficialmente. Na Estação do Alto, os jovens que não atendiam aos critérios de idade exigidos pelo projeto eram aceitos e acolhidos pelas orientadoras sociais, mas eles não deixaram de expor que preferiam estar incluídos oficialmente no projeto.

Em síntese, podemos notar que uma das intencionalidades da proposta socioeducativa era investir no desenvolvimento da “autonomia e liberdade” dos jovens – compreendido como sujeito de direitos, através do “emprego de situações de aprendizagens capazes de ampliar a participação” deles e ainda “multiplicar as possibilidades de convivência” e “exercício da vida pública” (BRASIL, 2009a, p.43-46).

¹²⁶Reconhecemos que há formas distintas de tais atividades serem concebidas e realizadas, tendo em vista as idades dos sujeitos que as usufruíram.

Além disso, os procedimentos metodológicos sugeridos pelo Caderno do Orientador Social explicitam outras intencionalidades ainda: o aprendizado dos códigos de conduta, normas e comportamentos, ocupação e transformação dos espaços públicos da cidade, engajamento dos jovens em círculos sociais e culturais, ampliação dos laços afetivos e relacionais dos jovens com outras gerações e com o grupo de pares, na inserção na esfera do trabalho e na permanência na esfera educativa formal (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, podemos afirmar que o Projovem Adolescente propõe contribuir com os processos de “socialização secundária” dos indivíduos que se encontram “na saída da infância”, ou seja, “na saída no mundo privado” e estão ingressando no mundo adulto, “no mundo público” (MARTUCCELLI, 2012; BERGER & LUCKMAM, 2001). E diversificar os processos de socialização secundária para além da escola, por meio “dos saberes não formalizados, dos conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pelos encontros entre as gerações” (BRASIL, 2009a, p. 44), via os processos de compartilhamento de experiências, em espaço de encontro cotidiano de jovens (GOHN, 2006).

Os sujeitos jovens com os quais nós dialogamos, induzidos ou não pelos familiares a participar das atividades do Projovem, evidenciaram o interesse na busca por “suportes” para a vivência da juventude no Quintino II, em Ribeirão Preto, suportes tanto materiais (“receber algum dinheiro”, auxílio financeiro, segurança, inserção no mundo do trabalho) como simbólicos (“fazer amizade”, “por diversão”, mais atividades de esporte e cultura). Seus interesses denunciaram a ausência do Estado, na contribuição da vivência juvenil com qualidade. No caso das mulheres, com as quais dialogamos os encontros diários nos Coletivos do Projovem, por constituir-se um espaço legitimado e permitido pelos pais, configurou-se como uma opção diversificada de experimentar a condição juvenil, longe do espaço doméstico, onde viviam confinadas e vigiadas pela geração adulta – pais, mães, avós.

Nesse sentido, apesar das críticas apontadas pelos jovens, notamos que suas experiências nos Coletivos do Projovem também revelaram aspectos positivos como as citadas: interações com a geração adulta (“orientadora”, “professora”) e com os pares (“colegas”, “amigos”) e também a possibilidade de vivenciar experiências educativas (“aprendizagem”) e lúdicas (“jogos”, “brincadeiras”) e ainda de circular pelos espaços distantes do bairro onde moram (“passeios”). O conteúdo das falas nos permite afirmar que os Coletivos da Estação do Alto, na ausência de propostas educativas não formais mais ricas e que considerassem as demandas dos sujeitos implicados, se constituíram de fato em espaços de socialização, “sociabilidade” e de “trocas solidárias” (VILLAS-BÔAS, 2008, p.11).

Do ponto de vista da educação não formal (GOHN, 2006; GHANEM, 2008; SPOSITO, 2008), podemos dizer que as experiências positivas acima mencionadas até certo ponto contribuíram para preencher o tempo livre dos jovens que delas participaram, aferindo-lhes alguns quadros socializadores, contudo, elas não foram efetivas e eficazes nas interações com a instituição escolar.

Para os jovens que permaneceram, as atividades educativas, a convivência com os pares e com a geração adulta, os passeios, as conversas, etc. foram para eles suportes simbólicos importantes para que pudessem viver aquele momento da vida juvenil e se reconhecerem como indivíduo na sociedade.

Se mesmo com toda a precariedade presente no Projovem da Estação do Alto, os jovens encontraram motivação para participar, podemos pensar que o território onde residem é mais árido do que ele se revela na sua descrição (terceiro capítulo). Apesar da presença de equipamentos públicos que atendem à área da saúde, da educação, do esporte e da cultura, eles não atendem plenamente às demandas dos jovens do Quintino II para as suas vivências juvenis.

Por outro lado, os jovens também responderam a alguns interesses que não foram contemplados no Projovem como o insucesso do retorno à educação escolar, a não inserção no tão sonhado trabalho formal, a exploração de todos os espaços públicos da cidade, a restrição das opções de atividades ligadas ao lazer e à cultura, as atividades desinteressantes e confinadas no espaço destinado ao Coletivo (“só ficava lá dentro sentado”), a acessibilidade ao transporte público e a promessa não cumprida do recebimento de auxílio financeiro. Motivos que os levaram a perder o interesse pelo Projeto.

Para esses jovens, restaram-lhes as reduzidas experimentações de processos de socialização secundária no trabalho informal, no casamento, na maternidade, no uso de drogas ilícitas e na esfera do tráfico e alguns “suportes” existentes, no âmbito da família, das formas associativas e da rede de amigos dentro das quais eles poderiam encontrar a “solidariedade”, o pertencimento e o “sentido para suas vidas” (SORJ & MARTUCCELLI, 2008, p. 295).

Por esse motivo, as falas dos jovens também evidenciaram a sua principal demanda: a busca por viver a juventude, como sujeitos de direitos, tendo acesso e fruição à educação escolar e não escolar, ao lazer, à cultura, ao esporte, ao transporte público gratuito, ao trabalho, ao primeiro emprego, ao emprego formal, a programas sociais de transferência de renda exclusivos para jovens, ao de circular por diferentes lugares da cidade e, sobretudo, ao direito à cidade. Porém, parte significativa deles indicou a centralidade que eles tiveram em

suas demandas atuais por suportes materiais e simbólicos, os processos de iniciação e preparação para o trabalho e o emprego, o direito ao primeiro emprego assim como às atividades diversificadas de lazer e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu não terminei os estudos, preferi trabalhar nas coisas, se tivesse estudado não estaria agora levantando pacote, trabalhando no pesado. Agora estou trabalhando muito. Não tenho tempo, mas quando arrumar um trabalho melhor vou voltar [a estudar]”. [...] “Eu ainda não tenho carteira.”¹²⁷
(jovem, homem, 20 anos, egresso do primeiro Coletivo).

No ponto de partida desta pesquisa, nossas preocupações centrais estavam relacionadas ao fato de que muitos adolescentes ribeirão-pretanos que acessavam as atividades educativas do Projovem Adolescente as deixavam antes do término previsto para as mesmas: dois anos. Incomodava-nos o fato de que muitos adolescentes que chegavam a se inscrever nos Coletivos socioeducativos, para eles propostos e desenvolvidos, cedo ou tarde deixavam de participar das atividades educativas, como que dizendo que aquele Projeto pouco ou nada lhes interessava.

A partir de tais constatações, as seguintes questões induziram a conceber e desenvolver este estudo: o fato de o Projovem não oferecer bolsa-auxílio diretamente aos jovens seria preponderante para a não permanência dos mesmos no Projeto? Se não, o quê sustentaria a decisão de alguns adolescentes em abandoná-lo? O que dava sustentação a tal escolha? E aqueles que permaneciam, por que o faziam? Quais razões os motivavam a tal decisão?

A leitura mais atenta de obras mais direcionadas à compreensão da juventude e dos jovens, sobre a juventude brasileira, sobre as ações públicas para jovens brasileiros das camadas populares, associada à realização das atividades de campo e, sobretudo, às contribuições que obtivemos dos membros da banca de exame de qualificação nos levaram a reformular as questões iniciais de nossa pesquisa e induziram-nos a examinar mais cautelosamente o Projovem Adolescente em Ribeirão Preto e os jovens que participaram de suas atividades, a partir de uma dupla perspectiva: sob a ótica das condições que marcaram a implantação e desenvolvimento do Projeto na cidade, em especial no bairro Quintino II-Estação do Alto, e também sob a perspectiva dos interesses dos jovens que se envolveram com aquela ação pública.

¹²⁷ Trecho retirado das anotações do Caderno de Campo – registro do diálogo com o jovem I. durante a aplicação do questionário (22 de setembro de 2012).

Ao realizar tais modulações, nos propusemos a examinar e descrever os processos de implantação e implementação que marcaram o desenvolvimento do Projovem Adolescente num bairro popular, ocupado por famílias trabalhadoras de baixa renda, um território marcado por lutas por direitos sociais básicos, mas também marcado pela insegurança e violências múltiplas, um bairro no qual os jovens se deparavam (e ainda se deparam) com constrangimentos vários na vivência da juventude.

Ao dar tal direcionamento ao estudo, assumimos os seguintes pressupostos: o Projovem Adolescente constitui uma iniciativa pública que investe na “socialização secundária” (BERGER & LUCKMANN, 2001) de jovens das camadas populares, para (re)inserir-los no universo da educação escolar ao mesmo tempo em que busca diversificar e enriquecer seus processos socializadores, a partir do oferecimento de atividades de educação não formal. Desse modo, se o Projovem acena para a compulsoriedade da (re)integração ao mundo da educação escolar, ele também permite uma margem de escolha aos jovens que são seu “público-alvo, e que podem se **interessar** ou não pelas atividades de educação não formal que lhes são oferecidas, pois o interesse dos indivíduos, jovens ou não, tanto econômico como social e cultural, sempre implica a apreensão e análise das relações que o situa e o envolve, num tempo e espaço precisos, e em meio a interações sociais variadas (CABRAL & BESTARD, 1998; SWEDBERG, 2005; GOHN, 2006; REYMOND, 2003; SPOSITO, 2008).

Assim, no que diz respeito às etapas de elaboração e desenvolvimento das atividades socioeducativas do Projovem Adolescente na Estação do Alto, no bairro do Quintino II, o que este estudo registrou foi que elas foram marcadas pela fragilidade pedagógica, por escassos recursos didáticos, logísticos e operacionais e pela escassez de parcerias com setores da administração municipal, estadual e com atores coletivos presentes e inseridos no Quintino II; ainda que as orientadoras sociais que trabalharam no Projeto referenciassem as atividades por elas planejadas nos princípios éticos e políticos do Projovem Adolescente e demonstrassem compromisso e boa vontade com os jovens.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos de campo, foi possível constatar, por um lado, que o Executivo municipal de Ribeirão Preto e, em especial, a Secretaria Municipal de Assistência Social pouco contribuíram com as orientadoras sociais implicadas com as atividades educativas do Projovem na Estação do Alto. As falas das profissionais, representantes da geração adulta, que interagiram diretamente com os jovens do Projeto demonstraram a fragilidade da ação em suas relações com os jovens, a precariedade de recursos logísticos, infraestrutura inadequada e ausência de parcerias e interações com as demais Secretarias Municipais.

Por outro lado, também foi possível apreender a quase inexistência de interações e relações de parceria e trabalho em conjunto envolvendo as orientadoras e os jovens participantes do Projeto e as escolas estaduais ou municipais situadas no Quintino II. Tal vazio se deu não em virtude da falta de intencionalidade e iniciativa das orientadoras sociais, mas em virtude da falta de compreensão dos gestores e docentes das escolas públicas situadas naquela comunidade em relação à proposta e objetivos do Projeto, como também do descaso político.

Entretanto, tal como afirmaram Sposito e Carrano (2003), não podemos deixar de lado as singularidades de cada local, ou seja, a sua versão. Na Estação do Alto, diferentemente das regiões descritas nos estudos a que tive acesso, houve preocupação do Executivo com a contratação de orientadores sociais qualificados, exigindo, como critério de seleção, diploma de ensino superior completo nas profissões de Serviço Social e Psicologia e experiência profissional na área social e da juventude. Porém, a formação profissional não colaborou com a oferta de atividades de qualidade, uma vez que as orientadoras sociais precisavam recorrer, por vontade própria, à criatividade e à improvisação para conseguir driblar a ausência de parcerias, de recursos e da inadequada infraestrutura.

Ainda em relação à implantação e ao desenvolvimento do Projovem Adolescente no espaço da Estação do Alto, o que este estudo constatou foi que ele se inseriu e permaneceu como um “corpo estranho” naquele território e também no bairro, até o encerramento de suas atividades em 2013. Sob este ângulo, podemos defender a ideia de que as atividades de educação não formal desenvolvidas no Projovem, no Quintino II, pouco agregaram ou contribuíram com os processos de “socialização secundária” dos jovens que delas participaram, sobretudo, no que diz respeito ao investimento nos seus processos de conquista de autonomia, participação juvenil e cidadania (BRASIL, 2009a).

No que se refere aos sujeitos jovens dos Coletivos da Estação do Alto, foi possível compreender que eram indivíduos que integravam famílias de trabalhadores assalariados ou com baixa renda mensal familiar, e com escasso capital cultural. Muitos deles integravam famílias que complementavam a renda mensal com transferências governamentais. A maioria deles relatou a vivência de experiências intermitentes ou frustrantes na esfera da escolarização, e poucos chegaram a concluir a etapa do ensino médio. Além dessas características, grande parte deles já tinha vivenciado experiência de inserção na esfera do trabalho, sobretudo no setor informal de trabalho. Para muitos, as práticas de lazer eram limitadas ao bairro onde residiam e a suas proximidades, sendo que alguns deles conseguiam

ampliar as interações sociais e práticas culturais e de lazer por meio da *internet*, integrando grupos de jovens da Igreja Católica ou dos coletivos de futebol.

O estudo permitiu observar e compreender que, para aqueles jovens que se interessaram e permaneceram nas atividades socioeducativas do Projovem da Estação do Alto, a experiência foi marcada por certa positividade, pois eles encontraram uma possibilidade de preenchimento do tempo livre, que acabava por se configurar como um tempo de angústia, tal como descritos por Margulis e Urresti (1996). Podemos dizer, ainda, que para esses jovens as atividades de educação não formal do Projovem, além do trabalho e do matrimônio, foram uma das escassas oportunidades de diversificar as experiências de socialização secundária e de ser jovem, na “Califórnia brasileira”.

Já para os jovens que se desinteressaram pelas atividades do Projeto, podemos dizer que a precariedade cultural e pedagógica das ações e as dificuldades que encontraram nas relações com os pares ou com os representantes adultos da Estação do Alto os levaram a procurar outros arranjos socializadores: na esfera do trabalho, da maternidade, do casamento, da possibilidade de mudança para outros bairros da cidade, ou ainda por atores situados na esfera do ilícito ou do ilegal.

Porém, todos os sujeitos não deixaram de expor as suas críticas ao descaso do poder Executivo quanto aos cuidados com o espaço físico que lhes foi destinado, a insuficiência de atividades e recursos lúdicos, as atividades que reproduziam o contexto escolar e promessas não cumpridas. Poucos foram os jovens que afirmaram que se desinteressaram pelas atividades do Projovem em função do mesmo não oferecer uma bolsa-auxílio.

Dessa forma, os registros e diálogos com os sujeitos que conosco interagiram não nos autorizam a afirmar que eles desabonaram integralmente aquele Projeto, mas permitiram perceber que ele não satisfaz grande parte de suas expectativas e interesses, nem aqueles que dizem respeito as suas experiências no presente, nem aqueles que são direcionadas para o futuro.

Do ponto de vista burocrático, podemos afirmar que o Projovem na Estação do Alto conseguiu atender a alguns requisitos exigidos pelos documentos oficiais. Mas, quanto aos principais objetivos do Projovem Adolescente, as respostas dos jovens indicaram que o Projeto pouco contribuiu para a conquista “da autonomia”, “da liberdade”, da maior mobilidade espacial e para a inserção na esfera pública (BRASIL, 2009a, p.43).

Como vimos anteriormente, os jovens ribeirão-pretanos residentes no bairro Quintino II acessam e fruem de modo desigual os “suportes” assegurados pelo Estado, e muitos deles, sobretudo as mulheres, os negros e os menos favorecidos economicamente, ainda sofrem as

consequências da ausência do Estado que falhou em prover o suporte material necessário à fruição dos direitos básicos e centrais na vivência da condição juvenil com qualidade.

Os resultados do estudo evidenciaram, ainda, que para a maioria dos jovens que participou da pesquisa, o Projovem Adolescente na Estação do Alto pouco contribuiu para os processos de adensamento e enriquecimento de seus quadros educativo-socializadores e dos suportes. Para grande parte deles, nem educação formal, nem educação não formal; nem suportes materiais, nem suportes simbólicos; somente a educação e os suportes experimentados no âmbito dos vínculos e relações sociais primários – a família de origem, a parentela, a vizinhança, os amigos, a rua, o bairro de moradia ou, em alguns casos, a socialização e o suporte material encontrado na esfera do trabalho.

Tais situações, que auxiliaram na constatação da falta de investimentos reais contínuos do Executivo local nas ações voltadas para o público adolescente das camadas populares, contribuíram para reforçar a ideia de que, aos adolescentes das camadas populares dos bairros periféricos, qualquer pedagogia basta, inclusive a “pedagogia da precariedade”, como bem já assinalou Leão (2004) e ainda reforçar a ideia de que em Ribeirão Preto a modernização econômica e modernidade social e cultural são processos que andam descompassadamente e atingem diretamente os segmentos juvenis de seu conjunto populacional e social.

Tais características permitiram que encontrássemos semelhanças entre a realidade do Projovem na Estação do Alto com as ações desenvolvidas nas demais regiões do país e que foram estudadas por Sposito e Carrano (2003), Sposito, Silva e Sousa (2006), Gomes (2010), Villas-Bôas (2008), Sposito (2007), Dayrell, Leão e Reis (2007), Camacho (2004), Brenner, Lânes e Carrano (2005), Carrano e Fávero (2005), Gomes (2010), Leão (2004; 2008), Paula e Santa Clara (2008), Soares (2011; 2013), Teles (2010), entre outros.

Do ponto de vista dos processos de individuação daqueles jovens, o Estado, na sua expressão local, não os “protegeu” e nem deles “cuidou” em suas experiências juvenis (BRASIL, 2009a). Dadas a fragilidade e a pouca representatividade das instituições e ações públicas na vida desses jovens, seus processos de individuação e autonomia continuaram a ser orientados pela pobreza, pelas desigualdades socioeconômicas e pelos quadros de violências presentes no bairro em que moram.

Entretanto, ao se darem conta de tal situação a elas não se resignaram, (re)inventaram possibilidades outras para a vivência da juventude; seja antecipando responsabilidades da vida adulta, com a constituição de família e prole, seja pelas vias de inserção na esfera do trabalho. Grande parte deles continuou a demandar ao Estado e à cidade os direitos sociais e civis de

que são privados e que dariam suportes aos seus processos de individualização, tais como: trabalho, emprego, iniciação e preparação para o trabalho; esporte, lazer e cultura; educação não escolar; segurança; programas de transferência de renda de jovens; transporte público gratuito para jovens e a possibilidade de maior circulação pela cidade.

Nesse sentido, podemos dizer que chegamos ao final da pesquisa com algumas certezas e outras tantas indagações. Com o conjunto de informações aqui expostas foi possível traçar um panorama sobre os interesses, opiniões e contribuições que os jovens compartilharam sobre a proposta de educação não formal executada na Estação do Alto. No decorrer da pesquisa, percebemos a necessidade dessas informações serem ampliadas para outros espaços e aprofundadas com o intuito de compreender o que os jovens egressos estão fazendo com aquilo que aprenderam durante as vivências nos encontros socioeducativos do Projovem Adolescente e quais foram os legados que aquela experiência deixou na vida desses jovens, após sua participação.

Além dessa possibilidade, enquanto desenvolvíamos o estudo, sentimos a necessidade de explorar outros caminhos a partir da ampliação da amostra de sujeitos jovens e da combinação de outros recursos metodológicos.

Nesse sentido, esclarecemos que pudemos explorar apenas a ponta do iceberg, uma vez que, os limites, não menos importantes de espaço e tempo, nos impuseram a tarefa de selecionar qual o caminho deveríamos seguir e qual a parte deveríamos explorar. No decorrer da pesquisa, outros caminhos foram surgindo, ramificando-os em outras possíveis investigações que poderão jogar luz ao que ainda está obscuro e submerso.

REFERÊNCIAS¹²⁸

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997, nº 5, Set/Out/Nov/Dez 1997, nº6.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro In: FREITAS, M. V. de. (org.), **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais, São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2344>>. Acesso em: 3 set. 2011.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. 1 ed., São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALMEIDA, E.; PIRES, G.. **Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Ribeirão Preto**: Trocas inter e intrageracionais, sociabilidade e “microesfera” pública de participação juvenil. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2010.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da USP, 1992.

BASTOS P. da C.; CARRANO P. C. R.. Juventude e Participação: Análise das Políticas Públicas Municipais Dirigidas aos Jovens na Cidade de Niterói. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, Minas Gerais. **Anais eletrônicos**. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/p033.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Paso 192, 2001. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Gatojazzy/peter-berger-thomas-luckmann-la-construccion-social-de-la-realidad>>. Acesso em: 7 feb. 2014.

BLANCO, D. M. **À luz do dia, nem todos os gatos são pardos**: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do Projovem Urbano. 2009. 169f. Dissertação de Mestrado (Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25483/000736161.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 mai. 2012.

BRANDÃO, C.. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO Z. Entre questionários e entrevistas. In NOGUEIRA, Maria Alice et al (orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

¹²⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BRASIL. Lei no. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, seção 1, p.13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 mai. 2012.

_____. Lei no. 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2005, p. 1. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.129-2005?OpenDocument>. Acesso em 14 fev. 2011.

_____. Lei no. 11.692 de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 2008, p. 1. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.692-2008?OpenDocument>. Acesso em 14 fev. 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2011. Disponível em: <http://www.mds.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2011. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assitenciasocial/redesuas/sisjovem>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsafamilia/beneficios/gestor/bvj-beneficio-variavel-jovem>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria – Geral da Presidência da República. Coordenação Nacional do ProJovem. **ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária**, Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2005, mar.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Adolescências, Juventudes e Socioeducativo: Concepções e Fundamentos**. Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo, 1. ed., Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009a, 54p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado Metodológico**. Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo, 1. ed., Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009b, 104p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Pesquisa Qualitativa de Avaliação da Implementação do Projovem Adolescente**. Sumário Executivo, Brasília, abril, 2010. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/gestaodainformacao>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (org.) **Retrato da Juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

BRENNER, A. K.; LÂNES, P.; CARRANO, P. C. R. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas. In: **JOVENes –Revista de Estudos sobre Juventud**. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud e Instituto Mexicano de la Juventud. Ano 9, n. 22, enero/jun., 2005

CABRAL, J. de; BESTARD, J. A Acção Social e os Limites do Interesse. **Etnográfica**, Barcelona, v. 2, n.1, p.143-146, 1998. Disponível em: <http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_02/N1/Vol_ii_N1_08joaopinacabral-joanbestard.pdf>. Acesso em: 8 de out. 2013.

CACCIA-BAVA JÚNIOR, A. Direitos Civis dos Jovens e a insegurança urbana. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 16, p. 41-64, 2004. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/130/128>> Acesso em: 31 ago. 2013.

CAMACHO L. M. Y. Projeto Agente Jovem: ação, programa ou política pública de juventude. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, Minas Gerais. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t039.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

CANCLINI, N. G.. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003, 180p.

_____; FÁVERO, O. **Juventude, Escolarização e Poder Local: Relatório da 1ª fase da pesquisa: Políticas públicas de juventude e de educação de jovens adultos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <http://www.academia.edu/1204548/Juventude_escolarizacao_e_poder_local_relatorio_da_primeira_fase_da_pesquisa_politicas_publicas_de_juventude_e_de_educacao_de_jovens_e_adultos_na_regiao_>. Acesso em: 4 mar. 2013.

CARVALHO, I. M. M. de; ALMEIDA, P. H. de. Família e Proteção Social. **São Paulo em Perspectiva**, 2003, v. 17, n. 2, p. 109-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n2/a12v17n2.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2012.

CORROCHANO, M. C. Transferência de renda e atividades educativas. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007. p. 159-195.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 412f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/a-musica-entra-em-cena-o-rap-e-o-funk-na-socializacao-da-juventude-em-belo-horizonte/wppa_open/>. Acesso em: 14 mai. 2012.

_____. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2013.

_____; LEÃO, G.; REIS, J. B. dos. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **Espaços Públicos e Tempos Juvenis**: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.

DURHAM, E. R. Família e reprodução humana. In: DURHAM, E. R. et. al. **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar. 1983, v.3, p. 13-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S1415-4714200900040000200002&lng=es>. Acesso em: 6 mai. 2012.

ELIAS, N.; DUNNING, E. A busca da excitação no lazer. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 100-138.

EPTV, **Grupo invade terreno da prefeitura de Ribeirão**. Ribeirão Preto, 15 de maio de 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

EPTV, **Incêndio em favela de Ribeirão Preto faz 19 desabrigados**. Ribeirão Preto, 14 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

EPTV, **Adolescente de 17 anos morre após levar quatro tiros em Ribeirão Preto**: Menor pilotava motocicleta quando foi surpreendido por homem armado. Segundo delegado, ele tentava dominar o tráfico de drogas na região, Ribeirão Preto, 10 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

EPTV, **Professor não sabe lidar com drogas, diz secretário da Educação de SP**: Herman Voorwald falou sobre tráfico em escolas de Ribeirão Preto (SP). Reportagem flagrou jovens usando maconha em frente a colégio estadual. Ribeirão Preto, 21 de maio de 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca>, acesso em: 30 ago. 2012..

FABRINI, A.,; MELUCCI, A. **L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano: Goangiacomo Feltrinelli Editores, 1992.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.. **Educação não-formal**: Contextos, percursos e sujeitos.. Campinas; Holambra: Centro de Memória da Unicamp. Editora Setembro 2005. FÁVERO, O. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313705017.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2012.

FERNANDES, M. E. (coord.) **A cidade e seus limites: as contradições do urbano na Califórnia Brasileira**. São Paulo: Annablume; Fapesp; Ribeirão Preto: Unaerp, 2004. 348 p.

FUNDAÇÃO SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), 2010. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. (Sistema Estadual de Análise de Dados). Índice Paulista de Vulnerabilidade Social de Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.iprsipvs.seade.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GHANEM, E. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, V.A. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Sumus Editorial, 2008.

GOHN, Maria da Glória Educação Não-formal, na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, São Paulo. **Proceedings online** ... São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 Apr 2013.

GOMES A. A. **Política Social Pública e Juventude**: Análise dos processos de continuidade e descontinuidade. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtase=0811990_10_Indice.html>. Acesso em: 1 nov. 2011.

GOMES, M. A. S. Desvelando o Mito da “Califórnia”: Aspectos da Desigualdade Sócio Espacial em Ribeirão Preto – SP. **Revista de Geografia**, Rio de Janeiro: PPGEIO, v. 2, n.1, p. 1-11, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistageografia> - v.2, n.1, p1-11, 2011>. Acesso em: 13 jul. 2012.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. (Org.) **Retratos da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo 2005. p.149.

IBGE. Cidades. **Dados demográficos Censo 2000 e 2010**. Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/cidadesat/>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

IBGE. Censo Demográfico 2000; Fundação Seade. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social Município de Ribeirão Preto (mapa 09). , 2000. Disponível em: <<http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php>>. Acesso em: 25 de maio de 2013.

IBGE. PNAD 2011. **Acesso à internet e Posse de Telefone Móvel Celular para uso Pessoal**. IBGE: Rio de Janeiro, 16 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000012962305122013234016242127.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

INEP. **Censo Escolar 2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 de maio de 2013.

IPEA. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf> Acesso em: 23 jan. 2013.

IPEA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília: IPEA, 2009. 3 v. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/Livro_BrasilDesenvEN_Vol03.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2013.

INSTITUTO CIDADANIA; CRITERIUM ASSESSORIA EM PESQUISAS; INSTITUTO DE HOSPITALIDADE; SEBRAE. **Perfil da Juventude Brasileira**. Projeto Juventude: Pesquisa de opinião pública, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/perfil_juventude_brasileira.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.

JANUZZI, P. de M. Distribuição de Renda – O Caso da Califórnia Paulista. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 9, n.3, 1995. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v09n03/v09n03_07.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.

KERBAUY, M. T. M. Políticas da Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.19, n.18, p. 193-2003, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/123/121>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

LEAO, G.M.P. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social de jovens pobres. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais**. Caxambu, RJ: ANPEd, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://cgca.com.br/userfiles/file/Uma%20analise%20de%20um%20programa%20%20Anpe d.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2011.

_____. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1.pdf>. Acesso em: 13 jul.2012.

_____. Educar, ocupar, vigiar: alcances e limites de um programa para jovens pobres. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 319-340, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/.../2175.../9575>>. Acesso em: 1 dez. 2012.

LIMA, E. S.; CARLOTO, C. M. Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 9, n.1, p. 127-139, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/692/646>>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

MACEDO E CASTRO, J. P. **UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil**. 2005. 431f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ, Rio de Janeiro, 2005, v.1.

MAGNANI, J. G. C. **O (velho e bom) caderno de campo**. Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. Núcleo de Antropologia Urbana da USP (NAU), São Paulo, nov. 1996. Disponível em: <[http://www.n-a-u.org/0%20\(velho%20e%20bom\)caderno.doc](http://www.n-a-u.org/0%20(velho%20e%20bom)caderno.doc)> (Artigo original publicado na Revista Sexta-feira, São Paulo, n.1, maio 1997).

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.) **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, J. de S. **Subúrbio**: vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do império ao fim da república velha. São Paulo: Hucitec, 1992.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, maio/ago, p.289-300, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2012.

MARTUCCELLI, D. **Cambio de Rumbo**: La sociedade a escala del individuo, 1. ed. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

_____. **Lecciones de sociologia del individuo**, Lima, Peru: Pontificia Universidade Catolica del Peru, Departamento de Ciencias Sociales, 2012.

MOURA, E.; ZUCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**. Rio Grande do Sul, v. 10, n. 3. set/dez., p. 228-236, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065>. Acesso em: 10 out. 2011.

NAKANO, M. **Jovens: vida associativa e subjetividade** - um estudo dos jovens do Jardim Oratório. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____; ALMEIDA E. 2011. Desafio Metodológico para Estudos Sobre Jovens de Origem Popular e o Mundo do Trabalho. In: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidade e Des(igualdades), 11, Universidade Federal da Bahia, Campus de Ondina, **Anais eletrônicos**, Salvador, 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307133901_ARQUIVO_NAKANO&ALMEIDA.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2013.

NASSER, S. D. **Eu vou entrar no mundo**: Experiências de Trabalhadores Migrantes na Região de Ribeirão Preto (1980-2007). 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

NOVAES, R. Políticas de Juventude no Brasil: Continuidades e Rupturas. In FÁVERO, O; SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. MEC, UNESCO E ANPED: Brasília (Coleção Educação Para Todos), 2007.

PASTERNAK, S. **O Estado de São Paulo no Censo 2010**, s/d. Disponível em: web.observatoriodasmetropoles.net/.../Censo_2010_Sao_Paulo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2013.

PAULA, E. M. A. T. de; SANTA CLARA, C. A. W. de. Projetos de Educação Não-Formal na Cidade de Ponta Grossa – PR: análise de currículos e práticas. **Práxis Educativa**, v.3, n.2, p. 183-189, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/335/343>. Acesso em: 15 mai. 2013.

PMRP. PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Notícias. **Projovem Adolescente**. Ribeirão Preto, 20 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Notícias. **Formatura dos jovens do Projovem Adolescente**. Ribeirão Preto, 4 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Notícias. **Confraternização dos jovens do Projovem**. Ribeirão Preto, 17 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

REYMOND, M. du Bois. **Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle**. Conseil de l'Europe, 2003.

RIBEIRÃO PRETO. **Relatório do CRAS II**. Ribeirão Preto: Secretaria Municipal de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Centro de Referência da Assistência Social – CRAS II, s/d. Acesso em: 31 jul. 2012.

RUA, M. das G. As Políticas Públicas e a Juventude dos Anos 90. In: CNPD. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998, v.2, p.731 – 752.

SÃO PAULO (Estado) **Caracterização Socioeconômica das Regiões do Estado de São Paulo**: Região Administrativa de Ribeirão Preto, São Paulo: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social. Governo do Estado de São Paulo, Fev. 2012. Disponível em: <http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/uam/trabalhos/Ribeir%C3%A3o%20Prato.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2011.

SILVA, I. C. **Programa de Transferência de Renda Condicionado**: Bolsa-Escola – o resgate da cidadania através da educação. 2004. 198f. Dissertação de Mestrado (Sociologia) - Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/288>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

SOARES, G. S. Juventude e Diversidade: Considerações sobre o perfil dos participantes do Projovem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

_____. Avaliação dos Efeitos Políticos/Institucionais do Projovem em João Pessoa. In: 36ª. Reunião Nacional da Anped, Goiânia, Goiás, 2013. **Anais eletrônicos**. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/163-trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional>>. Acesso em: 02 de outubro de 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Projovem gasta muito e forma muito pouco. **Jornal da Ciência**, site da SBPC, 4 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=79545>>. Acesso em: 4 out. 2011

SORJ, B.; MARTUCCELLI, D. **O desafio latino-americano: coesão social e democracia**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SOUZA, R. M. de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**, 2006, 350f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPOSITO, M. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3, p. 71-83, set./dez. 2002. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/39-dossie-spositomp_1.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2013.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p.210-226, mar./mai., 2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/57/14-marilia.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2012.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

_____. (Coord.). **Espaços Públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras** São Paulo: Global, 2007.

_____. Juventude e Educação: Interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**. v.2, n. 33, p. 83-98, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/7065/4381>> Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v.1 .

_____. CARRANO, P. C. R. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

_____.; CORROCHANO. A face oculta dos programas de transferência de renda, **In Tempo Social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, v.17, n.2, Nov. 2005.

_____. SILVA, H. H. de C.; SOUZA, N. A. de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11 n.32, mai./aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200004> Acesso em: 13 mai. 2013.

SWEDBERG, . Can there be a sociological concept of interest. **Theory and Society**, v. 34, p.359-390, 2005.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZMANSKI, H (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. p.63. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.

TELES, P. S. **As faces da inclusão social**: uma análise do Projovem Adolescente nos Centros de Referência da Assistência Social - CRAS de Aracaju/SE. 2010. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010. Disponível em: <http://bdttd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=419>. Acesso em: 12 abr. 2013.

UNIVERSIDADE SÃO PAULO. **Situação da Criança e do Adolescente em Ribeirão Preto**: Uma Contribuição ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente no Processo de Definição de Diretrizes para a Formulação de Políticas Públicas Destinadas à Infância e a Adolescência. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação – LEPINJE, 2012.

VILLAS-BÔAS, R. J. A. **Os Sentidos da participação cidadã no Projovem** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005-2006). 2008. 103f. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7297>. Acesso em: 1 de novembro de 2011.

WHYTE, W. F. **Sociedade de Esquina**. A estrutura social de uma área urbana e degradada. Tradução: Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

ZAMBONI, M. C. **A Mogiana e o Café**: Contribuições para a História da Estrada de Ferro Mogiana. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Franca, 1993.164p.

ZUCCHETTI, D. T.; BARRIO, B. P. Discutindo práticas de educação não escolar a partir de políticas de atenção à juventude. **Revista Reflexão & Ação**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/228/175>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Qual é o mês e o ano de seu nascimento: _____ / _____

2. Sexo:

2.1. () feminino

2.2. () masculino

3. Você se considera de cor/etnia

1. Branca	2. Preta	3. Amarela
4. Parda	5. Indígena	6. Outra

4. Qual o seu estado civil? _____

5. Em qual bairro você mora?

6. Em que cidade e Estado você nasceu?

7. Você mora em Ribeirão Preto há quanto tempo (anos)? _____

8. Você gostaria de mudar de cidade?

8.1. Sim ()

8.2. Não ()

8.1 1. Se SIM, por quê? _____

8.2.1. Se NÃO, por quê? _____

9. Você gostaria de mudar de bairro?

9.1. Sim ()

9.2. Não ()

9.1.1. Se SIM, por quê? _____

9.2.1. Se NÃO, por quê? _____

Núcleo Familiar

10. Atualmente você mora **(Marque apenas uma ou mais opções):**

10.1. () Com o pai

10.2. () Com a mãe

10.3. () Com o companheiro (a) / marido / esposa

10.4. () Com o avô

10.5. () Com a avó

10.6. () Com a madrasta

10.7. () Com o padrasto

10.8. () Com os irmãos

10.9. () Com o irmão (a)

10.10. () Com amigos ou colegas

- 10.11. () Sozinho(a)
 10.12. () Com o filho (a)
 10.13. () Com a madrinha e/ou padrinho
 10.14. () Com outros(as) parentes. Quais parentes?
-

11. Contando com você, quantas pessoas moram na sua casa?

- 11.1. () 1
 11.2. () 2
 11.3. () 3
 11.4. () 4
 11.5. () 5
 11.6. () 6
 11.7. () 7
 11.8. () 8
 11.9. () 9
 11.10. () 10
 11.11. () mais de 10

12. Você tem filho(s):

- 12.1. Sim () 12.2. Não ()

13. Se SIM, quantos? _____

14. Se SIM, qual a data de nascimento dele(a)/deles(as)?

- 14.1. 1º Filho(a): _____
 14.2. 2º Filho(a): _____
 14.3. 3º Filho(a): _____

15. Se você respondeu que tem filho (s). Com quem o(a)(s) filho(a)(s) fica(m) para você frequentar o projeto e a escola?

16. Você tem irmão (s)?

- 16.1. Sim () 16.2. Não ()

17. Se SIM, quantos irmãos(ãs) você tem?

Número de Irmão(ãs):	Mês e Ano de Nascimento dos irmãos:
17.1. () 1	1
17.2. () 2	2
17.3. () 3	3
17.4. () 4	4
17.5. () 5	5
17.6. () 6	6
17.7. () mais de seis	7

18. Qual o nível de escolaridade de seus/suas irmãos(as):

Nível de escolaridade dos(as) irmãos(ãs)	1º irmão	2º irmão	3º irmão	4º irmão	5º Irmão	6º irmão	7º irmão
18.1. Não sabe ler nem escrever							
18.2. Creche, pré-escola (maternal ou jardim da infância), classe de alfabetização							
18.3. Alfabetização de jovens e adultos							
18.4. Quatro primeiras séries do ensino fundamental							
18.5. Quatro últimas séries do ensino fundamental							
18.6. Ensino médio (antigo colégio, 2º grau, supletivo de nível médio, técnico)							
18.7. Ensino superior de graduação							
18.8. Pós-Graduação Mestrado							
18.9. Pós-Graduação Doutorado							

19. Sobre seu pai ou responsável homem, em que cidade e estado ele nasceu?

20. Qual foi ou é o nível de educação máximo que seu pai ou responsável (homem) frequentou/frequenta?

- 20.1. () Não sabe ler nem escrever
 20.2. () Creche, pré-escola (maternal ou jardim da infância), classe de alfabetização
 20.3. () Alfabetização de jovens e adultos
 20.4. () Quatro primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário)
 20.5. () Quatro últimas séries do ensino fundamental (antigo ginásio)
 20.6. () Ensino médio (antigo colégio, 2º grau, supletivo de nível médio, técnico)
 20.7. () Ensino superior de graduação
 20.8. () Especialização de nível superior (mínimo 360 horas)
 20.9. () Mestrado
 20.10. () Doutorado

21. Qual o idade de seu pai ou responsável homem? _____

22. Seu pai ou responsável (homem) trabalha?

- 22.1. () Com carteira assinada
 22.2. () Por conta própria

- 22.3. () Faz bicos de vez em quando
- 22.4. () Com contrato, mas sem carteira assinada
- 22.5. () É aposentado
- 22.6. () Recebe pensão
- 22.7. () Recebe benefícios (Bolsa Família, Renda Cidadã, etc)
- 22.8. () Atualmente não trabalha
- 22.9. () Faleceu
- 22.10. () Não sei

23. Se seu pai ou responsável (homem) exerce um trabalho remunerado, ele?

- 23.1. () Trabalha eventualmente
- 23.2. () Trabalha até 20 horas semanais
- 23.3. () Trabalha de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais
- 23.4. () Trabalha em tempo integral – 40 horas semanais ou mais
- 23.5. () Está desempregado há mais de seis meses

24. Qual das seguintes alternativas expressa **MELHOR** a **OCUPAÇÃO PROFISSIONAL** de seu pai ou responsável homem?

- 24.1. () Trabalhador de profissão científica, técnica, artísticos e assemelhados (pesquisador, engenheiro, advogado, músico etc.)
- 24.2. () Trabalhador administrador (diretor, gerente, chefia administrativa, auxiliar de escritório, trabalhador da área de contabilidade, secretário (a), auxiliar de escritório, bancário, securitário etc.)
- 24.3. () Trabalhador do comércio
- 24.4. () Trabalhador do setor serviços (limpeza, conservação, porteiro, cabeleireiro(a), serviço de hotelaria, de cozinha etc.)
- 24.5. () Trabalhador da produção industrial
- 24.6. () Trabalhador familiar
- 24.7. () Trabalhador de cooperativa, como cooperado
- 24.8. () Empresário/empregador
- 24.9. () Outra ocupação

25. Em que cidade e estado sua mãe ou responsável mulher nasceu?

26. Qual foi ou é o nível de educação máximo que sua mãe ou responsável mulher frequentou/frequenta?

- 26.1. () Não sabe ler nem escrever
- 26.2. () Creche, pré-escola (maternal ou jardim da infância), classe de alfabetização
- 26.3. () Alfabetização de jovens e adultos
- 26.4. () Quatro primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário)
- 26.5. () Quatro últimas séries do ensino fundamental (antigo ginásio)
- 26.6. () Ensino médio (antigo colégio, 2º grau, supletivo de nível médio, técnico)
- 26.7. () Ensino superior de graduação
- 26.8. () Especialização de nível superior (mínimo 360 horas)
- 26.9. () Mestrado
- 26.10. () Doutorado

27. Qual é a idade de sua mãe ou responsável mulher? _____

28. Sua mãe ou responsável (mulher) trabalha?

- 28.1. () Com carteira assinada
- 28.2. () Por conta própria
- 28.3. () Faz bicos de vez em quando

- 28.4. () Com contrato, mas sem carteira assinada
 28.5. () É aposentado
 28.6. () Recebe pensão
 28.7. () Recebe benefícios (Bolsa Família, Renda Cidadã, etc)
 28.8. () Não trabalha há mais de seis meses
 28.9. () Faleceu
 28.10. () Não sei

29. Qual das seguintes alternativas expressa **MELHOR** a **OCUPACAO PROFISSIONAL** de sua mãe ou responsável mulher?

- 29.1. () Trabalhador de profissão científica, técnica, artísticos e assemelhados (pesquisador, engenheiro, advogado, músico etc.)
 29.2. () Trabalhador administrador (diretor, gerente, chefia administrativa, auxiliar de escritório, trabalhador da área de contabilidade, secretário (a), auxiliar de escritório, bancário, securitário etc.)
 29.3. () Trabalhador do comércio
 29.4. () Trabalhador do setor serviços (limpeza, conservação, porteiro, cabeleireiro(a), serviço de hotelaria, de cozinha etc.)
 29.5. () Trabalhador da produção industrial
 29.6. () Trabalhador familiar
 29.7. () Trabalhador de cooperativa, como cooperado
 29.8. () Empresário/empregador
 29.9. () Dona de Casa
 29.10. () Outra

30. Se sua mãe ou responsável mulher exerce algum trabalho remunerado, ela:

- 30.1. () Trabalha até 20 horas semanais
 30.2. () Trabalha de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais
 30.3. () Trabalha em tempo integral – 40 horas semanais ou mais
 30.4. () Está desempregado há mais de seis meses

31. Quantas pessoas contribuem para compor a renda mensal da sua família? (irmãos, avós, tio(a) (a) etc). **Assinale apenas uma alternativa com um X.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

32. Quem é(são) o(s) principal(ais) responsável(eis) pelo sustento mensal da sua família? _____

Renda

33. Somando os salários de todos que trabalham na casa (em R\$), qual a renda mensal de sua família? (em reais)

- 33.1. () Menos de 620 reais (menos de 1 salário mínimo)
 33.2. () De 620 reais a 1.859 reais (1 salário mínimo a menos de 3 salários mínimos)
 33.3. () De 1.860 reais a 3099 reais (3 salários mínimos a menos de 5 salários mínimos)
 33.4. () De 3100 reais a 6199 reais (5 salários mínimos a menos de 10 salários mínimos)
 33.5. () De 6200 reais a 12399 reais (10 salários mínimos a menos de 20 salários mínimos)
 33.6. () De 12400 reais a 18599 reais (20 salários mínimos a menos de 30 salários mínimos)
 33.7. () De 18600 ou mais (30 salários mínimos e mais)

34. Você ou alguém de sua família recebeu ou recebe algum auxílio financeiro do governo (Bolsa Família, Ação Jovem, Renda Cidadã, Benefício de Prestação Continuada, etc)?

34.1. Sim ()

34.2. Não ()

35. Se sim, que tipo de auxílio foi/é recebido? _____

36. Quem recebeu ou recebe?

36.1. Eu recebi ()

36.2. Minha Mãe/ responsável ()

36.3. Meu Pai/ responsável ()

36.4. Minha avó ()

36.5. Meu(minha) irmão(a) ()

36.6. Outro(a) () Especifique: _____

Domicílio

37. Você e sua família moram em casa

37.1. () própria de algum morador – já pago

37.2. () própria de algum morador – ainda pagando

37.3. () alugada

37.4. () cedida por patrão ou patroa (de sua mãe ou de seu pai)

37.5. () cedido por outra pessoa

37.6. () outra condição

38. As paredes externas de sua casa são feitas de

38.1. () tijolo com revestimento

38.2. () tijolo sem revestimento

38.3. () madeira apropriada para construção (aparelhada)

38.4. () taipa revestida

38.5. () taipa não revestida

38.6. () madeira aproveitada

38.7. () palha

38.8. () outro material

39. Quantos cômodos têm a casa? _____ - 39.1 Quanto servem de dormitório _____

40. Abaixo, escreva dentro dos parênteses a quantidade (em número) de cada um dos itens que você possui na sua casa:

	Quantidade
40.1. TV	() _____
40.2. Aparelho de som	() _____
40.3. Geladeira	() _____
40.4. MP3, MP4, Celular	() _____
40.5. DVD	() _____
40.6. Freezer	() _____
40.7. Forno de microondas	() _____
40.8. Micro computador	() _____
40.9. Telefone fixo	() _____
40.10. Carro	() _____
40.11. Moto	() _____

Religião

41. Você segue alguma religião?

41.1. Sim () 41.2. Não ()

42. Se SIM. Qual? _____

43. Se SIM, com que frequência você vai à igreja?

43.1. () Mais de uma vez por semana

43.2. () Uma vez por semana

43.3. () De vez em quando

43.4. () Quase não vou à igreja

44. Se você segue alguma religião, quem a indicou ou a escolheu para você? _____

II DADOS SOBRE EDUCAÇÃO

45. Você está estudando atualmente?

45.1. Sim () 45.2. Não ()

46. Se sim, qual a etapa da educação você frequenta?

46.1. () Alfabetização de jovens e adultos

46.2. () Quatro primeiras séries do ensino fundamental

46.3. () Quatro últimas séries do ensino fundamental

46.4. () Ensino médio incompleto

46.5. () Ensino médio completo

46.6. () Ensino superior incompleto

46.7. () Outro. Qual? _____

47. Em que período você estuda?

47.1 Manhã () 47.2 Tarde () 47.3 Noite ()

48. Você já deixou de frequentar a escola em algum momento?

48.1 Sim () 48.2 Não ()

49. Se você respondeu sim. Quantos anos você tinha na época que interrompeu os estudos?_

50. Qual a série você estava estudando quando interrompeu os estudos? _____

51. Por que motivo interrompeu os estudos? _____

52. Por quanto tempo interrompeu os estudos? _____

53. Se voltou a estudar por que voltou? _____

54. Você frequentou creche?

54.1. Sim () 54.2. Não ()

55. Se você respondeu SIM. Qual o tipo de creche que mais frequentou?

55.1. () Municipal

55.2. () Particular

55.3. () Ong/ Comunitária/Associação

56. Você frequentou a Pré-escola?

56.1. Sim () 56.2. Não ()

57. Se você respondeu SIM. Qual o tipo de Pré-Escola você frequentou?

- 57.1. () Municipal
 57.2. () Particular
 57.3. () Ong/Comunitária/Associação

58. Qual o tipo de Escola de Ensino Fundamental você estudou ou estuda?

- 58.1. () Estadual
 58.2. () Municipal
 58.3. () Particular
 58.4. () SESI
 58.5. () Outra, qual? _____

59. Se você está no Ensino Médio, qual o tipo de escola você está estudando?

- 59.1. () Estadual
 59.2. () Municipal
 59.3. () Particular
 59.4. () Outra, qual? _____

60. O que você MAIS gosta na escola? _____

61. O que você MENOS gosta na escola? _____

62. O que você tiraria da escola que estuda? _____

63. O que não tem na sua escola que você gostaria que tivesse?

64. Estudar é importante para você?

64.1 () Sim

64.2 () Não

64.1.1 Se SIM, por quê?

64.2.1 Se NÃO, por quê?

III DADOS SOBRE TRABALHO

65. Você:

- 65.1 () Trabalha
 65.2 () Já trabalhou, mas atualmente está desempregado
 65.3 () Nunca trabalhou

66. Se você está trabalhando hoje, qual trabalho realiza?

67. Quantas horas por dia você trabalha? _____

68. Como você conseguiu seu atual trabalho?

- 68.1. Sem ajuda de ninguém, sozinho ()
 68.2. Indicação de amigo(a)(s) ()
 68.3. Indicação de parente(s) ()

68.4. Agência de Primeiro Emprego (AJURP, CIEE, ONGS) ()

68.5. Anúncio de Jornal ()

68.6. Indicação da escola ()

68.7 Projovem ()

68.7. Outro. Qual? _____

69. O quê faz com o seu salário?

69.1 Entrego a maior parte para a família e fico com o resto ()

69.2 Fico com a maior parte e entrego a menor parte para família ()

69.3 Divido ao meio com a família ()

69.4 Entrego tudo para minha família ()

69.5 Fico com todo o salário e não divido com ninguém ()

69.6 Outro (). O quê?

70. Quanto à sua história de trabalho, com qual idade começou a trabalhar? _____

71. Quanto a sua história de trabalho o que **MELHOR** expressa a sua situação?

71.1. () Fiquei mais desempregado(a) do que empregado(a)

71.2. () Fiquei desempregado(a) várias vezes, mas encontrava outro trabalho rapidamente

71.3. () Estou desempregado(a) pela primeira vez e procuro trabalho

71.4. () Estou desempregado(a) e atualmente não procuro trabalho

71.5. () Desde que comecei a trabalhar tenho uma situação estável, nunca mudei de trabalho ou mudei uma única vez.

71.6. () Outra situação

72. Para você, trabalhar significa:

72.1 () Necessidade pessoal

72.2 () Necessidade familiar

72.3 () Ter independência financeira dos pais ou responsáveis

72.4 () Ter dinheiro para comprar o que quero

72.5 () Ter dinheiro para comprar o que quero e fazer uma poupança

73. Atualmente,

73.1 () Não, trabalho e meus gastos são financiados pela família

73.2 () Trabalho e recebo ajuda da família

73.3 () Trabalho e me sustento sozinho

73.4 () Trabalho e contribuo com o sustento de minha família

73.5 () Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

IV. ATIVIDADES DE LAZER

74. Durante a Semana, quando você não está estudando, trabalhando, ou no Projovem o quê você faz com mais frequência? (**Por favor, indique as três atividades**)

1ª. atividade _____

2ª. atividade _____

3ª. atividade _____

75. Aos finais de semana, quando você não está trabalhando ou no Projovem o quê você faz com mais frequência? (**Por favor, indique as três atividades**)

1ª. atividade _____

2ª. atividade _____

3ª. atividade _____

76. O que você faz com mais frequência nos finais de semana? (**marque até 5 opções**):

- 76.1 () Saio para bater papo (conversar)
- 76.2 () Vou ao cinema
- 76.3 () Saio para comprar
- 76.4 () Vou a parques e praças
- 76.5 () Vou ao Shopping
- 76.6 () Vou para baladas (festas)
- 76.7 () Vou à Igreja
- 76.8 () Trabalho (Faço bicos)
- 76.9 () Estudo
- 76.10 () Uso internet
- 76.11 () Pratico esporte, jogo bola, futebol
- 76.12 () Viajo
- 76.13 () Não sei
- 76.14 () Prefiro ficar em casa e não fazer nada
- 76.15 () Assisto TV
- 76.16 () Ouço música
- 76.17 () Faço qualquer coisa
- 76.18 () Jogo vídeo-game ou no computador
- 76.19 () Jogo dama, dominó, xadrez, cartas
- 76.20 () Vou ao clube
- 76.21 () Vou ao show de música
- 76.22 () Cuido do corpo e dos cabelos
- 76.23 () Limpo a casa
- 76.24 () Vou à casa dos meus amigos
- 76.25 () Vou visitar os parentes

77. Das atividades abaixo, quais você costuma fazer de Segunda à Sexta-feira, além das atividades de trabalho, da escola ou do Projovem? **(marque até 3 opções)**

- 77.1 () Conversar com seus pais ou outros familiares
- 77.2 () Bater papo com irmãos
- 77.3 () Bater papo com os(as) amigos(as)
- 77.4 () Bater papo na casa de um(a) amigo(a)
- 77.3 () Assistir televisão
- 77.4 () Assistir filmes
- 77.5 () Ouvir rádio/música
- 77.5 () Jogar videogame ou outros jogos eletrônicos
- 77.6 () Jogar cartas, xadrez, dama, outros
- 77.7 () Ler jornais e revistas
- 77.8 () Ler livros (Sem ser os da escola)
- 77.9 () Dormir
- 77.10 () Acessar a internet
- 77.11 () Ajudar na limpeza e na organização da casa
- 77.12 () Falar no telefone/ celular
- 77.13 () Namorar
- 77.14 () Fazer os trabalhos e tarefas da escola
- 77.15 () Jogar bola/ futebol
- 77.16 () Tocar um instrumento musical (violão, bateria, teclado) ou cantar
- 77.17 () Curso profissionalizante

78. Quanto aos espaços de lazer disponíveis na cidade, quais você utiliza? _____

79. No que se refere às opções de lazer, o que você acha que está faltando no seu bairro?

80. No que se refere às opções de lazer, o que você acha que está faltando na sua cidade?

V. AMIZADES E REDES DE SOCIABILIDADE

81. Você tem amigos?

81.1. Sim () 81.2. Não ()

82. Quantos amigos você tem hoje?

82.1. () 0

82.2. () 1

82.3. () 2 à 5

82.4. () 6 à 9

82.5. () 10 à 14

82.6. () 15 à 19

82.7. () 20 ou mais

83. Como você conheceu os seus amigos atuais? (**marque até 3 opções**)

83.1. () Através da minha família

83.2. () Através de outros amigos

83.3. () Através do/a namorado/a ou “ficante”

83.4. () Na vizinhança

83.5. () Na escola que estudava

83.6. () Na escola atual

83.7. () Na igreja

83.8. () Em locais onde faço cursos

83.9. () No Núcleo, entidades Benéficas (Ongs), nos Centros Comunitários

83.10. () No Projovem Adolescente

83.11. () No trabalho

83.12. () Em baladas/festas

83.13. () Através da internet

83.14. () Nas atividades de rua (jogos de futebol, pipa, reunião de jovens)

83.15. () Quadra

83.16. () Outros

84. Quando você escolhe um amigo o que você leva em conta? (**marque até 3 opções**)

84.1. () As ideias parecidas com as minhas (ex: em relação à política, à religião, aos valores, etc).

84.2. () Os gostos parecidos (ex: em relação à música, ao time de futebol, ao esporte que pratico, locais que costuma frequentar, etc).

84.3. () A confiança

84.4. () Saber que essa pessoa poderá me ajudar quando eu precisar

84.5. () A pessoa que é cercada por amigos

84.6. () O jeito (estilo) que me chama atenção

84.7. () Se a pessoa é diferente da maioria

84.8. () Se a pessoa tem liderança

84.9. () Se a pessoa faz as mesmas coisas que eu faço (ex: faz o mesmo curso que eu, participa de grupos de jovens da igreja, etc)

84.10. () Se a pessoa frequenta os mesmos lugares que eu frequento

84.11. () Se a pessoa é conhecida e admirada na escola, no bairro onde mora ou com os jovens em geral

84.12. () Outros

85. Você participou ou participa de algum **grupo de jovens, além do Projovem**?

85.1. Sim ()

85.2. Não ()

86. Se SIM, Qual? _____

VI. USO DE NOVAS TECNOLOGIAS

87. Você sabe usar o computador?

- 87.1. () Sim, aprendi fuçando
- 87.2. () Fiz o curso básico
- 87.3. () Tenho domínio de vários programas
- 87.4. () Tenho computador, mas não sei usá-lo
- 87.5. () Não tenho computador e não tenho acesso a ele
- 87.6. () Não lembro se sei ou não

88. Você costuma utilizar o computador:

- 88.1. () Sim, todos os dias
- 88.2. () Sim, algumas vezes por semana
- 88.3. () Sim, uma vez por semana
- 88.4. () Sim, de vez em quando
- 88.5. () Não uso

89. Em quais locais você costuma usar computador? (**Assinale apenas uma ou mais questões**)

- 89.1 () Em casa
- 89.2 () No trabalho
- 89.3 () Na escola
- 89.4 () Na casa dos amigos
- 89.5 () Bibliotecas
- 89.6 () Lan House
- 89.7 () Projovem
- 89.8 () Cursos
- 89.9 () Outros
- 89.10 () Nenhum

90. Você costuma acessar a internet?

- 90.1. Sim ()
- 90.2. Não () (**Se não, pule para a questão 92**)

91. Você costuma utilizar a internet principalmente para (**marque até 3 opções**):

- 91.1. () realizar trabalhos para a escola
- 91.2. () escrever e responder e-mails
- 91.4. () Acessar meu perfil em redes sociais (facebook, orkut, etc)
- 91.5. () Escrever em meu blog pessoal ou twitter
- 91.6. () Editar vídeos e inserir no youtube
- 91.7. () Assistir vídeos ou filmes
- 91.8. () Ler notícias em jornais e revistas
- 91.9. () Fazer download de músicas e filmes
- 91.10. () Jogar
- 91.11. () Acessar Sites com conteúdo sexual
- 91.12. () Realizar compras
- 91.13. () Bater papo
- 91.14. () Ler resumo de novelas

VII. AÇÃO SOCIOEDUCATIVA – PROJOVEM ADOLESCENTE

92. Quando você ingressou no Projovem Adolescente (mês e ano)? _____

93. Como ficou sabendo do Projovem?

- 93.1. Assistente Social ()
93.2. Material de divulgação ()
93.3. Visita dos profissionais à minha casa ()
93.4. Pelo meu amigo (a) ()
93.5. Por carta convidando para participar ()
93.6. Outros _____

94. Por que escolheu participar do Projovem?

95. Quantos meses você frequentou o Projovem? _____

96. Você chegou a concluir o Projeto?

96.1. Sim ()

96.2. Não ()

97. Se você respondeu NÃO. Por que você saiu?

98. Cite três coisas que você **MAIS** gostou no Projovem

1 _____

2 _____

3 _____

99. Cite três coisas que você **MENOS** gostou no Projovem

1 _____

2 _____

3 _____

100. Quais assuntos trabalhados no grupo do Projovem você **MAIS** gostou?

100.1 Grupo ()

100.2 Adolescência ()

100.3 Sexualidade ()

100.4 Drogas ()

100.5 Meio Ambiente ()

100.6 Cidadania e Direitos Humanos ()

100.7 Esporte ()

100.8 Lazer ()

100.9 Trabalho e orientação profissional ()

100.10 Participação na Comunidade ()

100.11 Outro (), Qual(quais)?

101. Quais assuntos trabalhados no grupo você **MENOS** gostou?

101.1. Grupo ()

101.2. Adolescência ()

101.3. Sexualidade ()

101.4. Drogas ()

101.5. Meio Ambiente ()

101.6. Cidadania e Direitos Humanos ()

101.7. Esporte ()

101.8. Lazer ()

101.9. Trabalho e orientação profissional ()

101.10. Participação na Comunidade ()

101.11 Outro (). Qual(quais)? _____

102. O que você gostaria que tivesse no Projovem?

103. O que você gostaria que NÃO tivesse no Projovem?

104. Abaixo apresento algumas características presentes no Projovem aqui em Ribeirão Preto, gostaria que você avaliasse cada uma delas, marcando com um X apenas o conceito que mais representa sua avaliação (ÓTIMO, BOM, REGULAR, RUIM OU PÉSSIMO)

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
104.1. Distância do local					
104.2. Espaço da sala					
104.3. Profissional					
104.4. Material esportivo					
104.5. Material básico					
104.6. Cursos					
104.7. Passeios/Atividades de lazer					
104.8. Meio de transporte					
104.9. Jogos					
104.10. Participantes do grupo					

105. Você conhece algum(alguma) amigo(amiga) ou alguém que tenha abandonado o Projovem?

105.1 () Sim

105.2 () Não

106. Se SIM, você poderia me dizer por quê ele(a) abandonou o Projeto?

VIII. ADOLESCÊNCIA E DIREITOS

107. Para você, ser adolescente é:

107.1. Bom () 107.2. Ruim () 107.3. Bom e Ruim () 107.4. Não sei ()

108. (**Se respondeu bom ou bom e ruim**). Por que você acha BOM ser adolescente?

- 108.1. () Porque posso curtir a vida
- 108.2. () Porque não tenho responsabilidades como os adultos
- 108.3. () Porque posso namorar sem compromisso
- 108.4. () Porque tenho tempo para estudar
- 108.5. () Porque tenho muitas opções de lazer
- 108.6. () Porque posso sonhar
- 108.7. () Porque tenho mais saúde e disposição
- 108.8. () Porque tenho muitos amigos
- 108.9. () Porque a família cuida de mim
- 108.10. () Porque posso escolher o que quero
- 108.11. () Porque posso mudar a cor do cabelo, colocar um piercing, fazer uma tatuagem.
- 108.12. () Porque posso desafiar, questionar, correr riscos
- 108.13. () Não tem nada de bom

109. (**Se respondeu ruim ou bom e ruim**). Por que você acha RUIM ser adolescente?

- 109.1. () Porque a família/ os pais querem controlar minha vida
- 109.2. () Porque não posso me sustentar sozinho
- 109.3. () Porque é difícil conseguir um trabalho
- 109.4. () Porque além de trabalhar também tem que estudar
- 109.5. () Porque estou exposto aos riscos, às drogas e à violência
- 109.6. () Porque não tenho liberdade para escolher o que quero
- 109.7. () Porque não posso tomar decisões sozinho
- 109.8. () Porque acham que sou facilmente influenciável
- 109.9. () Porque não tenho dinheiro para comprar o que quero
- 109.10. () Porque acham que sou mal educado e egoísta
- 109.11. () Porque não me ouvem e não sou respeitado pelos adultos
- 109.12. () Porque não tenho idade para frequentar certos lugares mas ao mesmo tempo tenho idade para cumprir algumas obrigações
- 109.13. () Não tem nada ruim

110. Atualmente, para você o mais importante é? **Marque com um X as três opções que julgar mais importantes**

- 110.1. Estudar ()
- 110.2. Trabalhar ()
- 110.3. Ter uma casa para morar ()
- 110.4. Ter Saúde ()
- 110.5. Ter Segurança ()
- 110.6. Realizar atividades de Lazer ()
- 110.7. Realizar atividades de Esporte ()
- 110.8. Realizar atividades culturais ()
- 110.9. Outro. () Qual? _____

111. Para você qual das situações abaixo é a mais importante para o jovem **Marque com um X as três opções que julgar mais importantes**

- 111.1. Direito à vida ()
- 111.2. Estudar ()
- 111.3. Trabalhar ()
- 111.4. Ter a casa própria ()
- 111.5. Saúde ()
- 111.6. Segurança ()
- 111.7. Lazer ()

111.8 Esporte ()

111.9. Cultura ()

111.10. Outro. () Especifique: _____

112. O que você gostaria que a cidade de Ribeirão Preto oferecesse aos adolescentes e aos jovens?

Data: ____/____/____

B – Roteiro de entrevista semi-estruturada – Coordenadores e técnicos do CRAS

Iniciais:

Data da entrevista:

Idade:

Sexo:

Formação Acadêmica:

- 1) Em que ano e mês o Projovem Adolescente foi implantado na cidade de Ribeirão Preto? E na região (Norte)?
- 2) Em qual(ais) local(ais) (região e bairro) existiram Coletivos do Projovem Adolescente? Qual (is) o (s) Coletivo (s) você acompanhou?
- 3) Quais foram/são as suas responsabilidades em relação aos Coletivos?
- 4) Quais as responsabilidades da equipe que integra a Secretaria/CRAS/Núcleo em relação aos Coletivos do Projovem Adolescente?
- 5) Você participou do planejamento do Projovem Adolescente quando da sua implantação na cidade de Ribeirão Preto? Por quanto tempo? Como foi?
- 6) O projeto conta com parcerias ou parceiros no desenvolvimento do Coletivo? Se sim, qual(ais)?
- 7) Fale sobre as relações e interações com os equipamentos públicos e privados durante a implantação dos Coletivos na cidade/região.
- 8) O Projeto possui parcerias com outras secretarias além da Secretaria de Assistência Social? Qual (is)? Como a parceria é efetivada?
- 9) Como os integrantes da sua equipe contribuíram para o desenvolvimento do projeto na cidade/região?
- 10) Como são planejadas as atividades realizadas nos Coletivos? Quais os recursos utilizados para sua elaboração? Quais os principais objetivos das atividades?
- 11) Os jovens que participam do Projovem Adolescente também participam de outros projetos ou outras ações? Qual (is)?
- 12) Percebi que alguns jovens frequentaram por um tempo significativo as atividades dos Coletivos; alguns do começo ao fim (dois ciclos). Outros se desinteressaram e deixaram de participar das atividades socioeducativas. Para você, quais motivos levaram a alguns jovens frequentar por um bom tempo o Coletivo? Para você, quais os motivos que levavam/levam alguns a se desinteressar e deixar de frequentar o Coletivo?
- 13) Como era seu envolvimento com os jovens do Projovem? Com que frequência encontrava os jovens?
- 14) Para você, qual a proposta do Projovem?
- 15) Como você avalia a proposta do Projeto?
- 16) Para você, quais as principais características dos jovens que participam/participaram do Projovem?
- 17) Para você, o que é ser jovem?
- 18) Quais as principais demandas e necessidades (educativas e culturais) os jovens do Projovem apresentam?
- 19) Quem poderia adequadamente atendê-las? (com efetividade, eficiência e eficácia)
- 20) Em sua opinião, qual a contribuição do Projovem para a vivência juvenil cotidiana dos adolescentes com os quais trabalhou?
- 21) Deseja comentar algo que eu não pergunte

C – Roteiro de entrevista semi-estruturada – Orientadores Sociais

Iniciais:

Data da entrevista:

Idade:

Sexo:

Formação Acadêmica:

- 1) Em que ano e mês você começou a trabalhar com Coletivos do Projovem?
- 2) Em qual(ais) local(ais) você trabalhou? Descreva o (s) bairro (s) onde se localizava o (s) Coletivo (s)?
- 3) Quais foram/são as suas responsabilidades em relação aos Coletivos?
- 4) Você participou do planejamento do Projovem Adolescente quando da sua implantação na cidade de Ribeirão Preto? Por quanto tempo? Como foi?
- 5) Qual (is) o (s) equipamento (s) público (s) que abriga (m) as atividades do (s) Coletivo (s)? Como ele (s) é (são)? Descreva (Infraestrutura, distância do local, segurança, material pedagógico, alimentação).
- 6) Você contou com parcerias ou parceiros no desenvolvimento do Coletivo? Se sim, qual(ais)?
- 7) Recebeu apoio ou suporte para o desenvolvimento do Coletivo? Teve suporte da Secretaria de Assistência Social, do CRAS? Que tipo de suporte recebeu?
- 8) Durante a implantação do Coletivo, relate-me as relações e interações com as escolas públicas estaduais e municipais ou outras do seu entorno.
- 9) O que você observou sobre a escolarização dos jovens que participam/participaram do projeto? Que relações os jovens mantinham com a instituição escolar?
- 10) Ao longo do trabalho, você interagiu com as escolas públicas de origem dos jovens do Coletivo? Se sim. Como foi a interação? Se não, por quais motivos a interação não ocorreu?
- 11) Você contou com uma equipe de trabalho para o desenvolvimento do Coletivo? Se sim, quem compunha a equipe? Quais eram as responsabilidades de cada integrante?
- 12) Como cada integrante contribuía para o desenvolvimento das atividades socioeducativas?
- 13) Quais foram as atividades socioeducativas desenvolvidas com os adolescentes, enquanto orientou o Coletivo?
- 14) Quem definiu as atividades? Quais os objetivos? Quais foram os seus parceiros no desenvolvimento das atividades?
- 15) Os jovens participaram na definição e execução das atividades? Como participaram?
- 16) Que dificuldades você encontrou para a realização das atividades?
- 17) Percebi que alguns jovens frequentaram por um tempo significativo as atividades dos Coletivos; alguns do começo ao fim (dois ciclos). Outros se desinteressaram e deixaram de participar das atividades socioeducativas. Para você, quais motivos levaram a alguns jovens frequentar por um bom tempo o Coletivo? Para você, quais os motivos que levavam/levam alguns a se desinteressar e deixar de frequentar o Coletivo?
- 18) Tendo em vista os objetivos do Projovem e os jovens com os quais você trabalhou, que avaliação você faz de todas as atividades que com eles desenvolveu? Para você, no Coletivo, os jovens puderam diversificar suas atividades (escolares e não escolares)?
- 19) Os jovens expressavam críticas às atividades desenvolvidas? Quais? Eles propunham outras atividades?
- 20) Quais críticas você têm ao Projovem no Coletivo?
- 21) Quais críticas você têm ao Projovem na cidade de Ribeirão Preto?

- 22) Para você, quais eram as principais características dos jovens que participam/participaram do projeto? Como é/era o seu envolvimento com os jovens que participam/participaram do projeto?
- 23) Para você o que é ser jovem?
- 24) Em sua opinião quais são as principais demandas e necessidades (educativas e culturais) dos jovens do Coletivo que você trabalhou?
- 25) Quem poderia atendê-las?
- 26) Em sua opinião, qual foi a contribuição do Coletivo para a vivência juvenil cotidiana dos adolescentes com os quais trabalhou?
- 27) Deseja comentar algo que eu não perguntei?

D – Fotos da Estação do Alto e da sala do Coletivo – Bairro Quintino II

Foto 1 - Estação do Alto

Fonte: <http://www.panoramio.com/photo/65559860>. Acesso em: 26/09/2013.

Foto 2: Núcleo da Estação do Alto (outubro de 2012)

Fonte: Trabalho de Campo

Foto 3: Sala do Coletivo do Projovem Adolescente (outubro de 2012)
Fonte: Trabalho de Campo

Foto 4: Sala do Coletivo do Projovem Adolescente (outubro de 2012)
Fonte: Trabalho de Campo

Foto 5: Desenho na parede da sala do Coletivo de 2012 (outubro de 2012)
Fonte: Trabalho de Campo

Foto 6: Desenho na parede da sala do Coletivo de 2012 (outubro de 2012)
Fonte: Trabalho de Campo