UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

O DISCURSO DO *PROTAGONISMO JUVENIL*

REGINA MAGALHÃES DE SOUZA

São Paulo
2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

O DISCURSO DO *PROTAGONISMO JUVENIL*
REGINA MAGALHÃES DE SOUZA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Irene Cardoso

São Paulo
2006

*A todos aqueles que não se
conformam com o consenso.*

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer à minha orientadora, Professora Irene Cardoso. A Professora Irene consegue reunir qualidades que não são facilmente conciliáveis: rigor teórico-metodológico e paciência para orientar os caminhos de uma iniciante, solidez intelectual e simplicidade, autoridade do mestre e extrema gentileza. A minha gratidão é imensa, assim como o desejo de conservar a sua amizade.

Agradeço também às Professoras Cibele Rizek e Maria Célia Paoli pela leitura atenta do meu relatório de qualificação e pelas valiosas sugestões e indicações que fizeram naquela oportunidade.

Aos meus colegas, que se tornaram também amigos, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, especialmente Celina Bruniera, Maíra Volpe, Márcia Cunha e Nilton Ota, agradeço pelas inúmeras vezes que discutiram comigo partes deste trabalho e vários textos sobre educação. Sou grata também pelas “dicas” e sugestões que me deram, mesmo durante nossas conversas informais pelos corredores da faculdade.

À Guiomar Ferreira e Márcia Regina Alessandri, agradeço por terem acompanhado, cada uma a sua maneira, os “bastidores” deste trabalho.

Ao Nicolau Arcaro e à Célia Souza pelo apoio e incentivo constantes.

Muito obrigada.

Regina

RESUMO

Desde meados da década de 90 observa-se a presença do enunciado ‘protagonismo juvenil’ nos textos dos organismos internacionais, organizações não-governamentais, órgãos de governo e educadores, em referência a uma certa forma de participação da juventude na sociedade. Este trabalho faz uma análise do discurso que dá suporte ao protagonismo juvenil, identificando a matriz discursiva que o tornou possível: uma concepção de sociedade como um aglomerado de indivíduos – atores sociais – que estabelecem relações de negociação com os outros indivíduos enquanto realizam atividades que beneficiam a si próprios e à coletividade. A atuação social, característica dos atores sociais, ocorrida no cenário público constitui a essência da “nova forma” de política prescrita pelo discurso. A tese deste trabalho é a de que essa “nova forma” de participação constitui, em última instância, encenação, implicando a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre. A anulação da política ocorre pela adoção do “fazer coisas” como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora.

PALAVRAS-CHAVE: protagonismo juvenil, juventude, discurso, educação, organização não-governamental.

ABSTRACT

Since the middle of the nineties, the presence of the expression ‘youthful protagonism’ can be observed in texts of international and non-governmental organizations, government agencies and educators, both in Brazil and abroad, referring to a certain mode of youth’s participation in society. This work makes an analysis of the discourse that supports youthful protagonism, identifying the rationale that became it possible: a conception of society as an accumulation of individuals - social actors - that establish relations with one another while carry through activities that benefit themselves and the collectivity. The social play characteristic of the social actors takes place in the public scene and constitutes the essence of the "new form" of politics prescribed by this discourse. The thesis of this work is that this "new form" of engagement constitutes, ultimately, a role-play that leads to cancellation of politics and social integration of poor youth. The cancellation of politics occurs by the stimulation of “making things” as the principal way to accomplish social participation, and also by the fabrication of consensus by discursive means, what hinders the autonomous and transgressive speech.

KEY WORDS: youthful protagonism, youth, discourse, education, non-governmental organization.

SUMÁRIO

Introdução	8
 Capítulo I	
Em busca de “novas formas” de política.....	21
Juventude e política.....	21
A hipervalorização da juventude.....	53
 Capítulo II	
A atividade dos atores sociais e do jovem protagonista.....	62
A noção de ator social como suporte para o <i>protagonismo</i>	62
Os organismos internacionais.....	67
Uma política de integração da juventude.....	71
A perspectiva do desenvolvimento humano.....	75
Atividade e passividade na noção de participação.....	79
Política e encenação.....	86
A motivação do jovem para a integração.....	94
A emergência do enunciado <i>protagonismo juvenil</i> no plano internacional.....	103
 Capítulo III	
Limites e êxitos de um discurso compartilhado.....	106
A formação das ONGs e do terceiro setor e sua “atuação” na educação não formal.....	107
A emergência do enunciado <i>protagonismo juvenil</i> nos textos do terceiro setor.....	118
O <i>protagonismo juvenil</i> de Antônio Carlos Gomes da Costa.....	125
A implantação de políticas de juventude no Brasil.....	129
O <i>protagonismo juvenil</i> no discurso oficial.....	138
<i>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i>	139
<i>Plano Nacional de Juventude</i>	143

<i>Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano</i>	146
Limites do discurso.....	147
Modificações recentes do discurso.....	152
A dificuldade de uma crítica.....	157

Capítulo IV

A pedagogia do <i>protagonismo juvenil</i>	163
Educação como fator de desenvolvimento.....	163
A educação determinada pelas demandas do presente.....	173
A educação como aprendizagem contínua.....	180
<i>Aprender a conhecer</i>	185
<i>Aprender a fazer</i>	186
<i>Aprender a viver juntos</i>	187
<i>Aprender a ser</i>	189
Educação como formação e como técnica social.....	194
<i>O ataque ao “ensino tradicional”</i>	195
<i>A ocultação da regra</i>	199
A participação juvenil nos projetos.....	203
<i>O projeto como atividade prática</i>	205
<i>O projeto como atividade em grupo</i>	211

Capítulo V

Educação para a cidadania ativa	215
Sobre cidadania e política.....	216
O atual trabalho voluntário.....	225
Trabalho voluntário e as demandas do capital.....	232
A homogeneização das diferenças e desigualdades.....	235
Educação para a cidadania ou voluntariado educativo.....	239

Considerações finais	244
-----------------------------------	-----

Referências.....	257
 Anexos.....	 276
Anexo A – Informe sobre o Movimento de Adolescentes Brasileiros (MAB).....	277
Anexo B – Alguns programas e projetos governamentais destinados aos jovens.....	279
Anexo C – Informe sobre a Ação Educativa.....	290
Anexo D – Informe sobre a Cidade Escola Aprendiz.....	294
Anexo E – Informe sobre o Instituto Ayrton Senna.....	297
Anexo F – Informe sobre a Fundação Odebrecht.....	304
Anexo G – Informe sobre a Fundação Educar DPaschoal.....	310
Anexo H – Informe sobre o Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário.....	316
Anexo I – Informe sobre o <i>Protagonistês</i> – Instituto de Protagonismo, Jovem e Educação.....	320
Anexo J – Informe sobre a <i>Modus Faciendi</i> e Antônio Carlos Gomes da Costa.....	321
Anexo L Informe sobre o Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC).....	323
Anexo M – Informe sobre o Grupo Interagir.....	329
Anexo N – Informe sobre o Conselho Nacional de Juventude.....	331
Anexo O – Informe sobre a Aracati.....	332
Anexo P – Informe sobre a Ashoka Empreendedores Sociais.....	337
Anexo Q – Informe sobre o Dia de Fazer a Diferença.....	342
Anexo R – Informes sobre a regulamentação do trabalho voluntário na rede de ensino..	343
Anexo S – Informe sobre o Programa Aprendiz Comgás.....	345
Anexo T – Informe sobre o Instituto Aliança.....	347
Anexo U – Informe sobre o Dia Global do Voluntariado Jovem.....	350

INTRODUÇÃO

Desde meados da década passada, tem sido possível observar, na mídia, nos programas partidários, nas propostas de trabalho de diversas organizações não-governamentais (ONGs), nos depoimentos de líderes de grupos de jovens, nos encontros, seminários e congressos de educação, a referência ao que tem sido denominado *protagonismo juvenil*. Em nome do *protagonismo juvenil*, jovens e ONGs espalhados por todo o Brasil têm prestado serviços gratuitos à coletividade, prática nomeada, geralmente, de trabalho voluntário e explicada por meio da valorização da cidadania, da educação, da solidariedade. Veiculam a idéia de que iniciativas particulares podem ser bem-sucedidas na “solução dos problemas sociais”, e tentam desmentir a imagem da juventude apática e alienada, predominante na sociedade desde o arrefecimento do movimento estudantil.

A grande maioria dos textos que se propõem a definir o *protagonismo juvenil* o fazem, inicialmente, lembrando a sua origem etimológica: a palavra *protagonista* deriva do termo francês *protagoniste*, que, por sua vez, deriva do grego *prōtagōnistēs*, e que significa aquele que “combate na primeira fila; que ocupa o primeiro lugar; personagem principal” (MACHADO, 1990, p. 447). Em francês, o vocábulo foi documentado no século XIX, em italiano, no século XVIII e em inglês, na segunda metade do século XVII (CUNHA, 1996, p. 641). Em português, seu primeiro registro data de 1858 (HOUAISS e VILLAR, 2001). Já a forma *protagonista* foi registrada em língua portuguesa em 1615 e parece ter sido formada com os vocábulos gregos *prōtos* (primeiro, principal) e *agōnistēs* (lutador, competidor). Conforme Houaiss e Villar (2001), o termo grego *agōnīdzmōi* significa “concorrer em jogos públicos, lutar, disputar o prêmio; combater” e deriva de *agōn,ōnos* ou “assembléia, reunião, assembléia para os jogos públicos; jogo, concurso, luta, combate; ação militar, batalha; luta judiciária, processo” (p. 2316). O vocábulo *agōnía* refere-se à “luta nos jogos públicos; luta em geral” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2316).

Originalmente, a palavra *protagonista* designava, portanto, o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembléia, reunião, luta judiciária ou processo. Isto é, a idéia de luta (*agōnía*) e a idéia de um espaço público – onde se travam as lutas corporais ou verbais – encontram-se na formação inicial do vocábulo. Hoje em dia, os autores que escrevem sobre *protagonismo juvenil* e o definem lembrando da sua origem etimológica concorrem para uma peculiar operação discursiva: uma assepsia da palavra, em

que permanece a idéia de espaço público – e, portanto, de política –, porém de um espaço público transformado em cenário, em que não existe luta (*agônia*) e em que os lutadores são substituídos pelos atores sociais. Assim, o *jovem protagonista* é invariavelmente lembrado como o “ator principal” no cenário público, posição de destaque que supõe algum tipo de ação política. Contudo, uma ação política despida da luta e transformada em *atuação* social. Numa palavra, a tese que este trabalho pretende defender é a de que o discurso atual prescreve à juventude uma “nova forma” de política, que ocorre mediante a atividade/*atuação* individual e que contribui para a integração dos jovens. O apelo ao *protagonismo* ou à posição principal presta-se, sobretudo, para motivar os jovens à integração.

Nas últimas décadas, o eixo das interpretações dos estudos sobre juventude deslocou-se da noção de crise para a situação de exclusão-inclusão. Assim, a preocupação dos governos e organismos internacionais tem sido com a integração da juventude pobre, que vive uma situação considerada como de exclusão. Também se deslocou a ameaça juvenil. Nos dias de hoje, o temor da desestabilização social advém da situação de pobreza e exclusão de grandes parcelas da população juvenil, base de grande parte das explicações para a adesão da juventude às drogas e à violência. Assim é que a participação da juventude é considerada meio de evitar o descontrole e assegurar a coesão social. Por sua vez, o sucesso das medidas de integração depende menos da coerção, disciplinamento ou repressão que da motivação do jovem, objeto da intervenção. Pode-se afirmar, portanto, que o *protagonismo juvenil* seja um discurso que suscita no jovem a necessária motivação para ser integrado, na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de uma certa mudança social e apela ao “sentir-se útil” ou à valorização do indivíduo que se propõe a *fazer* coisas¹, base das “novas formas” de política.

Entre a juventude, as “novas formas” de política já vinham sendo anunciadas, em substituição ao decadente movimento estudantil, por diversos autores desde pelo menos a década de 80. As “novas formas” não seriam privativas dos jovens, mas estariam presentes na *atuação* dos mais diversos *atores sociais* e viriam ocupar o lugar da

¹ Conforme Bauman (2000), o homem padece de um medo fundamental, efeito da consciência da própria mortalidade. A transposição e o parcelamento desse medo existencial para níveis menores torná-lo-ia suportável e mais fácil de ser enfrentado; e uma das maneiras de combatê-lo seria justamente a atividade ou o *fazer* coisas. Escreve o autor: “Na sua forma pura e bruta, o medo existencial que nos torna ansiosos e preocupados é incontrolável, intratável e, portanto, incapacitante. A única maneira de suprimir essa verdade horripilante é dividir o grande medo esmagador em pedacinhos menores e controláveis – reformular a grande questão (sobre a qual nada podemos fazer) num conjunto de pequenas tarefas ‘práticas’ que podemos esperar realizar. Nada acalma mais o ser pavoroso que não conseguimos erradicar do que se preocupar e ‘fazer algo’ a respeito do problema que podemos enfrentar” (Bauman, 2000, p. 51-52).

política “tradicional”, baseada nas instituições da democracia representativa. Hoje em dia parece consensual a idéia de que não só os jovens, mas todos os membros da sociedade estariam cada vez mais distantes da política nomeada “tradicional”. Além das constantes acusações de corrupção contra os membros do parlamento, partidos e sindicatos, outras razões têm sido apontadas para a apatia, conformismo e indiferença política, entre elas a incapacidade das democracias latino-americanas para diminuir as desigualdades (cf. RIBEIRO, 2003, p. 22) e a desilusão com as ideologias, segundo as quais a revolução e a tomada do poder trariam a mudança social (cf. SINGER, 2005, p. 30-31; cf. CASTORIADIS, 2001, p. 32-33). Outros dois fatores interligados também têm sido apontados como explicação para a atual descrença na política: o esvaziamento dos poderes locais pelo fenômeno da globalização e a predominância dos interesses de mercado.

Num mundo globalizado, em que as decisões mais fundamentais para as sociedades e seus membros são tomadas em níveis fora do alcance dos governos e partidos nacionais, parece que o indivíduo contemporâneo tem razões para crer que não há possibilidade de mudança no atual estado de coisas pela via da política. A política nacional e local é esvaziada, não só devido à sua posição na hierarquia das instâncias de poder (grandes corporações transnacionais, organismos internacionais, cúpulas dos países desenvolvidos), mas também devido ao fato de que, em qualquer nível ou instância que seja, as decisões submetem-se cada vez mais aos interesses do mercado (cf. OLIVEIRA e PAOLI, 2000; cf. BAUMAN, 2000, p. 80-81; cf. RIBEIRO, 2003, p. 30-31; IANNI, 1997; 1998). A política curva-se à economia e às pressões do mercado, o que a desqualifica e anula. As pessoas não acreditam que sua participação, individual ou coletiva, na política surta algum efeito para operar algum nível de transformação na sociedade. Uma palavra que pode bem definir esse estado do indivíduo contemporâneo é impotência².

O pressuposto deste trabalho é o estado de insatisfação com o mundo em que as pessoas encontram-se nos dias de hoje concomitante à sua descrença na política como possibilidade de mudança. Mas também é pressuposto que alguns (ou muitos) dos indivíduos vêm tentando quebrar o seu estado de isolamento e impotência, procurando a participação no espaço público, na tentativa de canalizar suas aspirações de mudança social. Mas os meios de que dispõem já não são os mesmos, uma vez que os projetos coletivos de transformação social

² Segundo Hannah Arendt, impotência é a “incapacidade básica de agir” (ARENDT, 2000, p. 526), característica de momentos em que as pessoas se retiram do espaço público, que se enfraquece cada vez mais, configurando o que a autora denominou “tempos sombrios”. O seu oposto é o poder, conforme Arendt (1999), a “capacidade humana de agir, mas de agir de comum acordo” (p. 123).

já não parecem possíveis e os ideais de uma nova sociedade parecem cada vez mais distantes. A “busca do espaço público”³ nos dias de hoje é realizada por intermédio do modelo de política em foco neste trabalho e que o *protagonismo juvenil* prescreve para a juventude. Essa, portanto, é a hipótese central do trabalho: a de que as atividades realizadas, especialmente pelas ONGs sob o mote do *protagonismo juvenil*, pretendem oferecer à juventude um certo modelo de ação política. O argumento é o de que a alternativa de participação prescrita pelo *protagonismo* tem, contudo, o efeito, não de promover a política, mas de anulá-la.

São pelo menos duas as maneiras pelas quais ocorre a anulação da política no discurso atual, inclusive na vertente do *protagonismo juvenil*: pela instrumentalização da ação, reduzida à atividade-meio com vistas a um objetivo material e quantificável, e pela fabricação do consenso.

Na “nova forma” de política, a mudança social seria resultado da atividade direta do indivíduo, modelo que supôs a transformação da própria noção de mudança, agora concebida como alteração imediata e quantificável de uma situação específica, considerada negativa, e que atinge um número determinado de pessoas. Numa palavra, tal modelo valoriza o ativismo privado – seja ele do indivíduo, da empresa ou da ONG – como meio de provocar a “mudança”.

É um tipo de “participação” baseada na atividade, em realizações “concretas”, ou seja, em *fazer*. As atividades ou realizações “concretas”, ou esse *fazer*, consistem, na maior parte das vezes, em trabalho não-remunerado em prol de um grupo determinado de pessoas, grupo em que se inclui, não raro, o próprio trabalhador, referido como voluntário. Desse modo, *fazer* trabalho voluntário equívale a “encontrar soluções concretas para problemas reais” e passa a ser identificado com “participação cidadã” e “cidadania”. As instâncias em que ocorre essa “nova forma” de participação não são os partidos, sindicatos ou movimentos sociais, portadores de ideologias desacreditadas, mas predominantemente as organizações do terceiro setor, às quais têm sido creditada, segundo Ribeiro (2003), uma nova legitimidade baseada na “constituição dos mais pobres como beneficiários de uma ação intensamente voluntária” (p. 29).

³ A expressão é de Bauman (2000), que reflete sobre a condição dos indivíduos contemporâneos (solitários, amedrontados e inseguros) e a possibilidade de partilharem sua miséria sofrida em particular, gerando idéias que indiquem uma mudança na sociedade. Ou seja, Bauman (2000) reflete sobre a possibilidade do indivíduo contemporâneo aplacar seu medo, solidão, incerteza e insegurança, saindo de seu isolamento “em busca do espaço público”.

O trabalho dito voluntário não é novidade dos dias atuais: ao longo dos séculos vêm sendo realizado e sustentado por motivos religiosos, éticos, humanitários ou mesmo políticos. O voluntariado contemporâneo, por sua vez, distingue-se, especialmente, pelo fato de ser apresentado como caminho para a mudança social, papel que antes cabia à política. Meio para se atingir um fim predeterminado e quantificável – a mudança –, o *fazer* trabalho voluntário funde-se com uma noção igualmente transformada de cidadania, e ambos convertem-se numa “forma” de participação social cujo princípio é a racionalidade própria do mercado. A fusão “trabalho voluntário/cidadania” operacionaliza-se por meio do projeto, principal estratégia pedagógica e de *atuação* das organizações do terceiro setor, que busca os meios mais eficazes para a consecução de um fim. Pode-se afirmar que na “nova forma” de política, dominada pela instrumentalidade e racionalidade do mercado, o *agir*, que introduz o novo, lembrando uma vez mais Hannah Arendt, foi substituído pelo *fazer*, que acrescenta artefatos ao mundo.

Além da prescrição do *fazer* como modelo de participação, a anulação da política ocorre pelo consenso forjado pelo discurso. O discurso atual não proíbe as pessoas de falarem pela repressão direta ou coerção, mas, pelo contrário, alimenta a repetição infinita e tautológica. Hoje em dia, há ampla liberdade de expressão, mas pode-se dizer, tomando de empréstimo as palavras de Castoriadis (2001), que “uns e outros dizem a mesma coisa” (p. 26). Ou seja, os perigos da ampla liberdade de expressão são conjurados por uma peculiar operação do discurso: noções básicas da vida pública, construídas no exercício da política e/ou em outros quadros de referências, em outros campos explicativos – direitos, cidadania, juventude, ONG, sociedade civil, mudança, entre outras tantas – são apropriadas e ressignificadas. Conceitos e objetos são transformados; teorias, autores, princípios, idéias e representações díspares são reunidos num mesmo argumento; e é produzido um léxico, em que novos termos são incorporados, alguns, descartados e outros, adequadamente ressignificados. Ressignificadas, as noções são apresentadas como naturais e a-históricas, como se emanassem da própria realidade imediatamente verificável, podendo, desse modo, retroagirem ao passado e universalizarem-se no presente, em que os conflitos são omitidos e as incongruências, afastadas. O campo semântico é construído de tal forma que não é possível (ou pelo menos, muito difícil) a produção de um contra-discurso oriundo de forças sociais contrárias ao consenso fabricado.

O consenso não é, pois, concordância, mas é fruto de uma operação do discurso, que se apropria e incorpora discursos precedentes, atribuindo-lhes, no entanto,

outros sentidos e significados⁴. Com isso, o discurso controla os termos do debate e estende-se pelos mais variados setores da sociedade: órgãos governamentais, empresários, trabalhadores, meios universitários e intelectuais, organizações do terceiro setor e assim por diante. “Esquerda” e “direita”, se é que ainda faz sentido a classificação das forças políticas nesses termos, compartilham o mesmo discurso, fato que contribui para aproximá-las ainda mais (cf. ARANTES, 2004). Foi justamente em vista da sucessão de governos eleitos que guardavam poucas diferenças entre si e reproduziam as mesmas políticas, que Castoriadis, em entrevista a Daniel Mermet, em 1996, falava da “insignificância” da política, porque “uns e outros dizem a mesma coisa” (CASTORIADIS, 2001, p. 25-26).

O consenso não abre espaço para a resistência ou oposição, pois não permite a fala autônoma e transgressora. A “nova forma” de política, baseada no consenso, não supõe um espaço público onde homens livres, na sua pluralidade de pontos de vista, possam se encontrar e ensejar o debate, a discordância, a contestação, a reivindicação e a transgressão do estabelecido. A fala torna-se inócua e impotente, pois não consegue se fazer acompanhar pelo poder de intervenção no mundo, isto é, da capacidade de agir. Pode-se afirmar, portanto, que a “nova” forma de *fazer* política não permite, justamente, a alteração do rumo dos eventos e a inauguração do novo, interditando a mudança e, em última instância, a história.

Este trabalho defende o argumento de que o discurso do *protagonismo juvenil* prescreve essa “nova forma” de política, baseada na execução de atividades em benefício do próprio indivíduo e dos outros, e mediante a qual ocorre a integração social da juventude. A prescrição, no entanto, não ocorre por meio de um discurso que estabelece a regra e a impõe a todos aqueles que estão fora dela. O discurso não se apresenta como emissor

⁴ No discurso educacional contemporâneo, p.ex., tem sido comum a estratégia discursiva de amenizar e/ou ocultar as diferenças entre autores de linhas teóricas incompatíveis de modo que estes passem a conviver no interior de um mesmo modelo explicativo; entre tantos casos, pode-se citar a aproximação, num certo momento do discurso construtivista, entre Vigotski e Piaget, o primeiro, psicólogo marxista do desenvolvimento e o segundo, naturalista e biólogo formulador da “epistemologia genética”. Tal aproximação foi criticada por Duarte (2001), que identificou nesse e em outros casos o que denominou “pragmatismo eclético”: “estratégia ideológica”, segundo ele, que despreza as diferenças entre teorias, apresentadas como quimeras sem importância, para privilegiar a adoção de “soluções imediatas para problemas imediatos” pelos profissionais e pesquisadores em educação (p. 177-78). Segundo Duarte (2001), tal estratégia visa também construir um “ambiente de diluição dos antagonismos” de modo a propiciar a aceitação consensual e acrítica de idéias alinhadas com os atuais interesses do capitalismo, que o autor identifica com os ideários neoliberal e pós-moderno (p. 112-13). Sob diferentes perspectivas, outros autores também já trataram da aproximação e diluição das diferenças entre teorias, conceitos e idéias originalmente incompatíveis, e não só no discurso educacional. Um deles é Revah (2004), que fez uma análise do percurso do construtivismo, apontando a incorporação dos nomes de Paulo Freire, Freinet, Vigotski entre outros, pelo discurso. Por sua vez, Montañó (2002) examinou os diversos conceitos e autores apropriados pelo que denomina “debate ideológico” sobre o terceiro setor, entre eles o conceito de sociedade civil de Gramsci, identificado, naquele debate, com o conceito de terceiro setor (ver especialmente p. 120-34).

da regra, apresentada como algo exterior que se aplica ao objeto do discurso. A prescrição ocorre por meio da própria atividade. É a atividade do próprio *jovem protagonista*, objeto de intervenção, que se encarrega de confirmar e materializar o discurso. A atividade em questão é o *fazer* coisas ou a prestação gratuita de bens e serviços, também nomeada trabalho voluntário. O *fazer* coisas ocupa o lugar da cidadania, com ela se confunde e oferece uma alternativa “saúdável” de participação juvenil. Participação, cidadania e trabalho voluntário equívalem-se e são definidos, todos, pela atividade.

Na “nova forma” de política, não há protesto, mas cooperação, e não há criação, mas criatividade na execução de projetos em busca de soluções para problemas; o conflito é omitido pelo consenso, e o “poder desconhecido” (expressão usada por FORACCHI, 1972, p. 105 em referência ao movimento estudantil) é anulado pela atividade para a consecução de um objetivo previamente fixado. Numa palavra, a “nova forma” de política não é modalidade de rebelião juvenil, mas constitui mecanismo de integração da juventude⁵.

Embora tenha se mantido o título inicialmente fixado para este trabalho, cabe esclarecer que o objeto de estudo aqui não é exatamente “o discurso do *protagonismo juvenil*”. O *protagonismo juvenil* está sendo tomado como dos enunciados possíveis de um discurso que prescreve um certo modelo de participação política, não só para a juventude, mas para todos os segmentos da sociedade. Identificou-se uma matriz discursiva ou, em outros termos, um discurso explicativo do social, que concebe a sociedade como um aglomerado de *atores sociais*. Um discurso que homogeneiza o social na medida em que oculta as divisões de classe ou quaisquer outras: a sociedade seria composta por átomos, entre os quais não haveria relações de dominação, de poder ou exploração, mas relações de negociação. Grosso modo, o *ator social* seria aquele indivíduo que, visando a consecução de interesses particulares, estabelece relações de negociação com os outros indivíduos ao mesmo tempo em que realiza atividades que beneficiam a si próprio e a esses outros. Essa maneira de conceber a sociedade

⁵ Certamente não é a primeira vez na história que a prestação gratuita de serviços é colocada como alternativa de participação juvenil. No Brasil, além da violência e repressão, uma das maneiras do regime autoritário enfrentar a ameaça do radicalismo juvenil dos anos 60 foi o Projeto Rondon. Vários autores apontam o objetivo não-declarado do Projeto Rondon de direcionamento do comportamento e da participação juvenis (cf. SILVEIRA, 1987). Interessante observar que o Projeto Rondon foi reeditado, em janeiro de 2005, como uma das medidas que fazem parte das recentes políticas públicas de juventude. Por outro lado, também na sociologia pode-se encontrar a referência à “prática do bem” como mecanismo para “prevenir o radicalismo, estabelecendo uma alternativa sustentável, um fac-símile, para os jovens de tendências belicosas e idealistas” (MATZA, 1968, p. 105). Tudo indica que o *protagonismo juvenil*, tal como seus antecessores, também promove a integração da juventude, mas deles se distingue, sobretudo, pela presença de um específico discurso de poder, de cuja análise este trabalho pretende se ocupar.

como um aglomerado de indivíduos, cuja sobrevivência depende de sua atividade e capacidade de negociação, foi identificada neste trabalho como o discurso que tem fornecido as bases para organismos internacionais, órgãos governamentais, organizações do terceiro setor, acadêmicos, empresários e outros segmentos sociais explicarem a vida em sociedade e produzirem suas interpretações a respeito. Dessa intensa produção discursiva emergem enunciados diversos, nem sempre compatíveis entre si, mas que se prestam a reafirmar a matriz inicial. “Resiliência”, “empoderamento”, “capital social”, “empreendedorismo” são alguns desses enunciados, além daquele dirigido diretamente à juventude e que é objeto deste trabalho, o *protagonismo juvenil*.

O enunciado *protagonismo juvenil*, portanto, foi considerado como via de acesso a um discurso que prescreve à juventude a “nova forma” de participação, própria dos *atores sociais*, indivíduos que, isoladamente, defendem interesses pessoais e trabalham pela sua materialização a partir de um diagnóstico das possibilidades abertas pelas circunstâncias e da negociação com os outros atores igualmente portadores de interesses particulares. A emergência do *protagonismo juvenil* foi possível graças a essa matriz discursiva ou discurso sobre o social que se utiliza da metáfora teatral para explicar a sociedade: um elenco de *atores* em negociação num espaço público concebido e nomeado como *cenário*. Este trabalho defende a hipótese de que essa “nova forma” de política, nomeada por uma metáfora teatral, é, sim, simulacro ou *encenação*.

O *ator social* por excelência é a organização não-governamental (ONG). Aliás, também o termo ONG passou por um processo de construção e reconstrução de significado nas últimas duas décadas. Hoje ONG é a instância que faz a intermediação entre os indivíduos e o *cenário* público, oferecendo-lhes um canal de participação. A realização do objetivo de integração da juventude pobre coube, em grande parte, às ONGs que têm se dedicado à chamada educação não-formal. E no cumprimento da mais importante finalidade da educação não-formal – a transformação do jovem em *ator social* – as ONGs tornaram-se as principais produtoras e reprodutoras do discurso do *protagonismo juvenil*.

O *protagonismo juvenil*, portanto, é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. O *jovem protagonista* é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não-governamentais. Seu poder para agir limita-se aos aspectos técnicos e à execução dos projetos e políticas públicas. Os critérios técnicos (supostos reflexos diretos da

realidade) esvaziam o poder de intervenção dos agentes, reduzindo-os a instrumentos de uma racionalidade apresentada como objetiva, e a execução de projetos e medidas equívale ao *fazer*, atividade que acrescenta coisas ao mundo, mas não interfere no seu curso. Embora evoque as idéias da distinção e do destaque, e funcione, certas vezes, como uma espécie de símbolo de “avanço” pedagógico, político ou social, o *protagonismo juvenil* é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito.

Entretanto, trata-se de um discurso em que o sujeito social da enunciação não se distingue do objeto, anulando a distância entre “aquele que fala, seja qual for o lugar em que se situe, e o *outro*” (LEFORT, 1990, p. 318). Ou seja, é como se o próprio objeto de discurso – a juventude – encarnasse o discurso sobre si mesma ou, em outras palavras, como se a explicação de uma suposta realidade estivesse auto-evidente, impressa nessa realidade. A anulação da distância entre a suposta realidade e o discurso não permite a visibilidade do discurso como discurso; entre outras palavras, o *protagonismo juvenil* não se deixa exibir como discurso e se apresenta como se fosse a própria realidade das coisas. A não exibição como discurso, torna ainda mais difícil a contraposição e a crítica ao *protagonismo juvenil*.

Em linhas gerais, tais são as reflexões a respeito do *protagonismo juvenil* que devem ser desenvolvidas ao longo deste trabalho. A intenção primordial é identificar o enunciado *protagonismo juvenil* como aquele que conseguiu aglutinar noções, objetos e outros enunciados, e passou a designar um discurso que prescreve uma “nova forma” de participação para a juventude. Na “nova forma”, a política funciona como mecanismo de integração, posto que o jovem não é sujeito, mas objeto da intervenção. Espera-se delimitar o discurso aglutinado e designado pelo enunciado *protagonismo juvenil*, localizando-o especialmente numa encruzilhada discursiva, ponto de convergência entre os discursos: do empresariado e da iniciativa individual; do terceiro setor e, no seu interior, do voluntariado e da solidariedade; e da valorização da educação como solução dos problemas nacionais.

Conceitos e objetos de discurso não são entidades categoricamente firmadas e fixadas, mas resultantes do movimento do discurso em meio às disputas de poder. E é assim que se abre a possibilidade de analisar a transformação de significados e a atribuição de novos sentidos às noções que fundamentam a vida em sociedade. Este trabalho espera descrever as noções que fazem parte do discurso do *protagonismo juvenil*, identificando suas condições de emergência e produção. Espera, especialmente, identificar as metamorfoses de algumas das categorias importantes da nossa vida social como juventude, educação, cidadania, sociedade civil, participação e política.

O discurso, portanto, não se apresenta como algo discernido, pronto e acabado ao pesquisador uma vez que não é um conjunto delimitado de textos, mas uma prática social com um movimento próprio. O discurso também não esconde uma essência, algo que deva ser desvendado; ele não é uma aparência sob a qual pode ser descoberta a verdade. Este trabalho propôs-se a examinar o *protagonismo juvenil*, não em profundidade, na busca de origens e essências ocultas, não-ditos que deveriam enfim ser ditos, mas interrogando-o sobre suas condições de possibilidade, contradições e sobre seu movimento de articulação e transformação. Desse modo, este trabalho propôs-se a descrever o discurso, isto é, identificar seus elementos, contradições e condições de produção, e não pretendeu comentá-lo. Não se propôs a esclarecer ou repetir algo já dito pelo discurso, mas ao mesmo tempo mantido apenas implícito. A descrição do discurso não supõe uma intenção secreta ou algo não dito que careça de explicação ou comentário (cf. FOUCAULT, 2001a, p. 21-26).

Uma vez que o discurso não é algo fixado de antemão, dele podem ser recortados e analisados diferentes estados (cf. ORLANDI, 2002, p. 62). Por conseguinte, o trabalho proposto aqui exigiu a constituição de um *corpus*, ou seja, o recorte de amostras de regularidades enunciativas que viessem a construir o discurso. Em outras palavras, foi estabelecida uma amostra dos textos que materializaram o discurso em questão e por meio da qual foi possível ter acesso a ele (cf. ORLANDI, 2002). Tal amostra compôs-se de material escrito (fôlderes, livros, textos divulgados via Internet, publicações diversas), devidamente referenciado ao longo deste volume e produzido, principalmente no período 1985-2005, por organismos internacionais (especialmente CEPAL e UNESCO), organizações não-governamentais brasileiras e autores (pedagogos, sociólogos, psicólogos) que vêm escrevendo sobre juventude, educação e políticas públicas. Da materialidade dos textos, dos dados empíricos, pretendeu-se a construção de um objeto teórico.

Por outro lado, os efeitos sociais do *protagonismo juvenil* – as maneiras de ser, pensar e agir estabelecidas pelo discurso e que fundamentam subjetividades e relações sociais – devem ser objeto de análise apenas na medida em que puderem ser detectadas no interior do próprio discurso. Ou seja, este estudo não se volta para os depoimentos, comportamento e subjetividade do *jovem protagonista*, aquela figura por meio da qual o indivíduo supostamente se inscreve no discurso *protagonismo juvenil*. Também não é feita uma investigação sobre as práticas das organizações que trabalham com educação de jovens. O alcance da amostra discursiva em questão é tão-somente o discurso escrito, adulto e institucionalizado do *protagonismo juvenil*.

Em última instância, o discurso é também inesgotável uma vez que tem relações com outros, predecessores, contemporâneos e sucessores. Concomitante à interrogação sobre o movimento interno do discurso, tentou-se, ao longo deste trabalho, estabelecer pontos de confronto do *protagonismo juvenil* com outros discursos, precedentes e contemporâneos, que lhe estabelecem limites e lhe oferecem possibilidades. Assim, as noções centrais do *protagonismo juvenil* são, ao longo deste volume, confrontadas com suas antecessoras ou com noções distintas acerca dos mesmos objetos ou de objetos igualmente transformados. Ou seja, as noções do *protagonismo juvenil* são confrontadas com outras noções construídas em quadros teóricos e/ou históricos distintos. Assim, este trabalho menciona o conceito de ação de Hannah Arendt, a idéia de política como contestação, uma certa definição de cidadania ativa, a defesa da educação como transmissão de conteúdos, para citar apenas alguns exemplos. Tais noções, historicamente construídas, não devem ser tomadas como parâmetros definitivos de verdade para julgar a validade ou o grau de mentira e ilusão do discurso em questão, mas como *contrapontos*. Diante de um discurso consensual, cujo campo semântico não permite a palavra transgressora, buscou-se identificar alternativas possíveis ao consenso, ainda que derivadas de outras matrizes discursivas. De acordo com o princípio de que a crítica não seria possível a partir de uma situação de completo envolvimento com o objeto, buscou-se, pois, uma posição de afastamento, uma posição relativamente exterior ao discurso em questão, que marcasse a diferença em relação a ele. Buscou-se evidenciar, no *protagonismo juvenil*, o seu caráter de discurso, passível, portanto, de contraposição.

Um dos fatores que tornou possível o discurso do *protagonismo juvenil* foi a transformação fundamental da própria noção de juventude, que hoje inclui tanto os universitários, quanto os estudantes de nível médio e os não-estudantes, de todas as classes e grupos sociais. O radicalismo político definia o jovem da década de 60, comportamento possível apenas ao estudante universitário, proveniente das camadas médias da população. Assim, a idéia de política tomou parte da própria constituição da categoria jovem e, conforme o argumento deste trabalho, continua orientando o discurso sobre juventude. Desde o arrefecimento do movimento estudantil, elevado a movimento ideal de juventude, não poucos autores seguiram tentando identificar as “novas formas” de política nas manifestações juvenis. É possível afirmar que o discurso do *protagonismo juvenil* seja uma resposta à expectativa adulta de reencontro da juventude com a política, porém, de uma juventude ampliada em

termos de faixa etária e origem social que *faz* uma política também transformada. Essa discussão é o tema do Capítulo I deste trabalho.

O Capítulo II detecta a emergência do enunciado *protagonismo juvenil* em meio às propostas de políticas de integração da juventude elaboradas pelos organismos internacionais. Identificada a matriz discursiva que define a *atuação* do *ator social*, o Capítulo segue argumentando a respeito do caráter de encenação da “nova forma” de política.

Já a execução dessas políticas de integração tem ficado a cargo predominantemente do terceiro setor, tema do Capítulo III. A descrição do discurso do *protagonismo juvenil* tal como se apresenta nos textos das organizações não-governamentais e na legislação brasileira pretende identificar seus limites e possibilidades de êxito. Enquanto a afirmação do *protagonismo juvenil*, em última instância, torna visível seu caráter de discurso e a *encenação* da política, modificações recentes incorporaram um léxico (em que se inclui, por exemplo, o “sujeito de direitos”) que forja o consenso e impede a contestação.

O instrumento de que tem se utilizado o terceiro setor para a integração da juventude tem sido, predominantemente, a educação e seus projetos. A valorização da educação não-escolar ou não-formal, como tem sido chamada, e que inclui uma pedagogia social, é coerente com a concepção de “educação ao longo de toda a vida” preconizada pela UNESCO e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. É pela educação que se pretende desenvolver as habilidades necessárias ao ator social contemporâneo, especialmente aquelas agrupadas sob o mote *aprender a aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. A concepção em questão estabelece uma oposição entre teoria e prática, privilegiando a segunda em detrimento da primeira. Sua principal estratégia é o projeto, instrumento que busca a solução mais eficaz para um problema predeterminado e circunscrito. A concepção de educação presente no *protagonismo juvenil* é tema do Capítulo IV.

Já o Capítulo V pretende salientar a tautologia do discurso que tudo define segundo um denominador comum: a atividade. Pretende destacar a equivalência entre *fazer* e prestação gratuita de serviços, ou seja, a equivalência entre trabalho voluntário, cidadania e política. Assim, a “educação para a cidadania” proposta pelo *protagonismo juvenil* é, em última instância, treinamento prático para uma cidadania concebida como atividade individual, passível de aprendizado. E o jovem cidadão/*ator social/protagonista* é a figura para a qual convergem o usuário e o prestador de serviços.

A emergência do *protagonismo juvenil* como um discurso que prescreve sobre a participação política da juventude conduz necessariamente a uma discussão sobre o poder na sociedade contemporânea. Hoje em dia, o poder tende a não mais se exercer pela coerção e pelo controle direto dos corpos, como o poder disciplinar. Não que este tenha desaparecido totalmente e não se encontre em algumas instituições ou setores sociais; mas é certo que não é a rígida disciplina que vem operando nas engrenagens da sociedade. Atualmente, o poder parece menos palpável, menos materializável, menos exterior, mas não menos presente e potente. O discurso encarnado na atividade não é só, mas é, também, instrumento privilegiado do poder contemporâneo. Tal argumento encerra o trabalho.

Finalmente, cabem um esclarecimento e uma escusa ao leitor. O primeiro diz respeito às referências, ao longo deste trabalho, a cada um dos autores dos textos analisados. Por um lado, são pessoas ou organizações que efetivamente escreveram, assinaram e tornaram públicos os seus textos, motivo pelo qual encontram-se aptas a receberem os devidos créditos. Seus textos são singulares, uma vez escritos por indivíduos singulares. Mas ao mesmo tempo, entende-se aqui que o discurso atravessa os textos individuais, por vezes dominando-os completamente e por outras, apenas em parte (FOUCAULT, 1987, p. 160). O discurso é um produto coletivo, ou seja, emerge graças à existência de discursos predecessores e contemporâneos, além de circunstâncias relacionadas às disputas de poder e ao movimento do próprio discurso na sua tarefa de dissimulação. Isto é, embora indivíduos e organizações sejam devidamente identificados, ao longo deste trabalho, como aqueles que efetivamente subscreveram os textos em análise, cada um deles eles não pode ser considerado como autor de um discurso absolutamente original e único, princípio que se aplica, inclusive, a este pesquisador (cf. FOUCAULT, 2001a, p. 26-29).

Cabe pedir escusas ao leitor pela quantidade de transcrições ao longo deste volume. Embora haja o risco de uma leitura cansativa ou monótona, as transcrições justificam-se pela tentativa de oferecer ao leitor algum contato direto com o exercício do discurso, ou seja, a maneira pela qual ele é constantemente produzido e transformado, de modo a ocultar sua determinação de discurso do poder. Assim, espera-se exibi-lo tal como ele é, ou seja, um discurso, o que talvez permanecesse obscurecido pela intermediação do pesquisador.

CAPÍTULO I

EM BUSCA DE “NOVAS FORMAS” DE POLÍTICA

Este Capítulo pretende colocar em evidência dois suportes do discurso do *protagonismo*: além da hipervalorização da situação juvenil, a aliança entre uma noção ampliada de juventude e uma noção limitada de política. Para tanto, traça um breve retrospecto das transformações de significado e de sentido ocorridas com a noção da juventude na produção acadêmica, especialmente na sociologia, do Brasil nos últimos 40 anos.

Na década de 60, os estudos concebiam o jovem como agente político, com um papel no processo do desenvolvimento do país, com capacidade de intervenção numa sociedade em crise. Com o arrefecimento do movimento estudantil, transformado em mito e referência de ação política de juventude, o discurso acadêmico (mas também o não acadêmico) passou a registrar a alienação da “Geração AI-5”. No entanto, permanece o mito do jovem como agente político: durante as décadas de 80 e 90, até os dias de hoje, os pesquisadores seguem reagindo à imagem de apatia, individualismo e conformismo juvenis, e vêm procurando a ação política na juventude. O *protagonismo juvenil* é resposta a essa procura.

Juventude e política

A juventude, como fase de preparação e transição para a vida adulta, foi uma invenção da sociedade moderna. Isto porque em sociedades mais complexas como a industrial, com acentuada divisão do trabalho e diferenciação social, a socialização efetuada pela família não é suficiente para integrar o indivíduo à sociedade. Tal integração supõe um tempo mais ou menos longo de preparação para as responsabilidades e tarefas do mundo adulto, resultando num adiamento da maturidade social. A preparação para a vida adulta ficou

a cargo de instituições como a escola que, ao segregar – ainda que parcialmente – as novas gerações em formação, certamente contribuiu para o reconhecimento social da existência da juventude (cf. ARIÈS, 1981). Durante essa fase de preparação e de relativa segregação do mundo adulto, os grupos de pares (os colegas de escola, amigos ou agrupamentos maiores) exercem importante papel na formação da personalidade e na definição do comportamento juvenil.

Como fase de transição em direção à autonomia da vida adulta, a juventude não ocorre sem contradições. A maior delas talvez seja a própria situação juvenil: etapa da vida em que o indivíduo já alcançou as condições físicas e biológicas para assumir certos papéis e tarefas que, por seu turno, ainda lhe são negados pela sociedade (cf. FORACCHI, 1982d, p. 26). Nesse sentido, a juventude já foi apontada pela sociologia como uma fase de “suspensão da vida social”, em que os jovens ainda não exercem as funções produtivas e reprodutivas e não têm acesso ao poder, momento de negação do pleno usufruto de direitos e da total responsabilização pelos deveres sociais. Do mesmo modo, juventude também já foi definida como uma situação de “moratória” em que uma certa relativização das normas sociais sobre o comportamento dos jovens abre a possibilidade da experimentação (ABRAMO, 1994, p. 1-53).

As dificuldades do indivíduo em crescimento diante de situações contraditórias fizeram com que a “crise” – noção que traz consigo a possibilidade de ruptura – se tornasse um tema freqüente nos estudos de juventude. Assim, a psicologia tem se ocupado da “crise da adolescência”, desencadeada a partir do fenômeno da puberdade, fase de transformações biológicas e psíquicas, momento de tensões, incertezas e inseguranças em que o indivíduo começa a se defrontar com o mundo adulto e é compelido a elaborar respostas ao fato de estar situado em certa cultura, nesta ou naquela classe social, no sexo masculino ou feminino etc.

Na sociologia, o fenômeno social da “crise da juventude” extrapolou a noção psicológica de “crise da adolescência”. Mesmo que considerados seus determinantes sociais, a “crise da adolescência” ainda é um fenômeno vivido pelo indivíduo, diferentemente da “crise da juventude”, cujas manifestações grupais dirigem-se à sociedade toda (LAPASSADE, 1968). Na sociedade americana do segundo pós-guerra, a juventude foi considerada uma situação especialmente vulnerável à revolta ou rebelião, cujas versões extremas, adotadas por uma parcela minoritária da população jovem, segundo Matza (1968, publicado originalmente em 1961), são a delinquência, o radicalismo e a boêmia. A crise e

seus desdobramentos – especialmente a nomeada rebeldia, rebelião ou revolta – transformaram-se em componente importante do interesse das ciências humanas e da sociedade em geral pela juventude. A juventude, invenção da sociedade moderna, na década de 50 já era considerada uma “ameaça” à estabilidade social, um “problema” que carece de investigação e intervenção.

Martínez e Valenzuela (1986) observam que a produção sociológica latino-americana sobre juventude teve como elemento central a classificação do comportamento juvenil em termos de rebeldia ou conformismo em relação aos processos de mudança social. Especialmente do segundo pós-guerra até fins dos anos sessenta, a referência para tal classificação foram os projetos de modernização e desenvolvimento dos países latino-americanos, sendo o conformismo identificado com a sociedade tradicional e suas estruturas oligárquicas, rigidez de normas e valores, pequena mobilidade social e grande desigualdade. Conforme Falleto (1986), os jovens estudantes latino-americanos, “portadores da nova ciência e da nova técnica”, consideravam-se os “promotores do processo de transformação e desenvolvimento” (p. 187) e foram, por conseguinte, os principais porta-vozes da “ideologia do desenvolvimento” (p. 188).

Numa segunda fase, quando o projeto modernizador e desenvolvimentista já se mostrava insatisfatório em relação às expectativas de crescimento econômico, redução das desigualdades e maior integração social e política de parcelas marginalizadas da população, a referência para a interpretação da ação não só dos movimentos estudantis, mas de diversos grupos sociais, deslocou-se para as diferentes possibilidades de reorientação do desenvolvimento (MARTÍNEZ e VALENZUELA, 1986; FALLETO, 1986). A sociologia funcionalista latino-americana freqüentemente interpretou a rebelião juvenil como decorrência de uma situação de anomia, em que não teria havido uma adequada internalização dos papéis sociais pelos jovens. Conforme Martínez e Valenzuela (1986), as situações anômicas foram identificadas, como se disse, em relação aos processos de mudança social: de início, nos marcos da transição sociedade tradicional – sociedade moderna e, posteriormente, tendo em vista as dificuldades impostas às populações pelos projetos de desenvolvimento (alguns autores balizando-se pelo eixo exclusão-inclusão, segundo FALLETO, 1986).

Por outro lado, Foracchi (1972), pioneira nos estudos sobre juventude no Brasil, não atribui a rebelião juvenil às falhas de socialização, responsáveis pelos desvios dos jovens, conforme a corrente funcionalista, nem identifica o conflito (de valores ou de gerações) como seu conteúdo básico. Tal como Lapassade (1968), Foracchi (1972) identifica

uma crise da adolescência, marcada pelo conflito de gerações e mais restrita ao plano das relações pessoais, e uma “segunda crise”, em que a sociedade, em suas dimensões cultural, política, econômica etc., passa a ser o alvo da contestação. É na juventude que o indivíduo encontra-se, de fato, diante das opções de vida oferecidas pelo sistema e deve, portanto, decidir sobre o tipo de adulto que quer ser. Uma vez que as opções são parcas ou estão em desacordo com os ideais e valores cultivados pelo jovem que, por sua vez, não vê aceitos os seus esforços de criação, busca e improvisação, a contestação do mundo adulto extrapola o plano das gerações e atinge todo o sistema.

Para Foracchi (1972), o fator fundamental e subjacente à rebelião juvenil é a “rejeição da condição adulta” (p. 27), tal como imposta pela sociedade e nos limites da qual o jovem deve realizar suas escolhas. Continuamente exposto e particularmente sensível às contradições da sociedade, o jovem se rebela, não contra os valores básicos que fundamentam a convivência humana, mas contra o fato de que tais valores, inviabilizados pelas possibilidades reais que se apresentam, já se encontrarem desgastados pelas normas externas e não mais orientarem a conduta adulta (FORACCHI, 1972, p. 27-29; 74; IANNI, 1963, p. 167-68; 174).

A rejeição ou recusa pode originar, conforme Foracchi (1972, p. 34-35), dois tipos de comportamentos – o alienado ou o radical – definidos em termos do nível de consciência das contradições do sistema social e do grau de engajamento em prol da mudança. Em ensaio que se tornou clássico, também IANNI (1963) se ocupa do comportamento radical, “produto de uma consciência peculiar da condição social do próprio jovem, da sua situação de classe e da sociedade global” (p. 160), chamada “consciência de alienação”, e resultado de uma “relação de negatividade com o presente” (p. 163).

É, portanto, sob a perspectiva da luta de classes que a sociologia no Brasil (aqui citados Foracchi e Ianni) identificou a crise de juventude como reflexo de uma crise de toda a sociedade, ou crise da sociedade em mudança, que repercute de maneira diferente nos diversos setores, afetando adultos e jovens⁶. Estes, devido a sua particular situação, formariam o contingente mais suscetível às contradições e, por conseguinte, o mais diretamente atingido

⁶ Conforme Foracchi (1982d): “É falso e artificial dizer que existe um conflito de gerações, no qual o bloco dos jovens se opõe ao bloco dos mais velhos. Não há luta entre as gerações ou algo que no plano biológico fosse equivalente à luta de classes, por exemplo. Há, sim, um estado de perplexidade social que atinge indistintamente os jovens e os adultos. Há uma sociedade em crise, pouco capaz de solucionar os problemas que ela mesma criou. Todos os indivíduos são afetados por esse estado em que se encontra a sociedade” (p. 26). Conclui a autora: “Afinal, não tem cabimento indagar o que está acontecendo com essa juventude, e sim investigar o que acontece com essa sociedade, que produz jovens que a rejeitam tão fortemente” (FORACCHI, 1982d, p. 28).

pela crise, assim como as instituições encarregadas de sua socialização, a família e a universidade. Assim, Foracchi (1972) considera a juventude como a “categoria social sobre a qual inflête, de modo particular, a crise do sistema” (p. 11) e os jovens como os “agentes da mudança social” (p. 39).

O comportamento radical se organizaria sob a forma de movimento social no movimento estudantil, entendido por Foracchi (1982a) como o produto das contradições e tensões constitutivas da sociedade como um todo. Desse modo, a autora interpreta o movimento estudantil no Brasil como o resultado do conflito entre a emergente classe média, frustrada na sua aspiração de ascensão social num país subdesenvolvido e dependente, e os setores dominantes resistentes à modernização (FORACCHI, 1982a, p. 39-42). Guilhon Albuquerque (1977), por sua vez, afirma que o movimento estudantil foi a manifestação da proletarianização das “camadas médias urbanas” que, “seduzidas” pela burguesia industrial, ao mesmo tempo aspiravam a um controle maior sobre o processo de industrialização. Foracchi (1972, 1982a) e Guilhon Albuquerque (1977) convergem, portanto, ao identificar no movimento estudantil uma orientação para a industrialização. A ideologia subjacente ao movimento não seria revolucionária, fundada numa proposta de transformação radical da sociedade, como faziam crer os pronunciamentos e documentos estudantis, mas sim de afirmação social, no sentido de ampliar e aperfeiçoar as possibilidades de mobilidade e ascensão (FORACCHI, 1982b).

O aspecto central do movimento estudantil, reconhecido por diversos autores, foi a sua politização:

... nenhuma organização, sindical ou não, dos meios urbanos, experimentou essa politização de todos os aspectos e de todas as atividades, tal como ocorreu com o movimento estudantil. Nenhuma outra organização pôde exercer uma influência tão completa sobre todos os aspectos da experiência de seus membros. (GUILHON ALBUQUERQUE, 1977, p. 138)

Para Ianni (1963), a ação política parece decorrer quase automaticamente do desenvolvimento da “consciência de alienação” pelo jovem: “No instante em que a consciência das contradições inerentes à situação se estrutura, o jovem passa a canalizar politicamente a sua ação, transformando-se em agente dinâmico da história (p. 171)”. Foracchi (1982c), por sua vez, afirma que, no Brasil, o movimento estudantil definiu seu papel político ao reconhecer que a própria condição de estudantes impunha-lhes um posicionamento diante dos problemas do subdesenvolvimento; o movimento teria assumido,

assim, o que considerava a sua responsabilidade histórica e teria fixado o engajamento como requisito para a ação (p. 32).

O movimento estudantil foi considerado a forma predominante da rebelião juvenil na sociedade moderna (FORACCHI, 1972, p. 11) e “uma das únicas (para não dizer a única) forças vivas atuantes na sociedade brasileira do presente” (FORACCHI, 1982a, p. 43), “expressão única de vitalidade política” (FORACCHI, 1982a p. 48); a politização foi considerada como o principal meio de expressão dos problemas da juventude numa situação de mudança social (FORACCHI, 1972, p. 84). Por outro lado, o movimento foi considerado “adulto”, uma vez que sua contestação utilizava argumentos e alternativas políticas e ideológicas que, embora reprimidas, haviam sido geradas e modeladas pelo próprio sistema. Ou seja, um movimento que contestava o mundo adulto em termos adultos, posto que políticos (ao contrário do movimento *hippie*, por exemplo, citado por FORACCHI, 1972, p. 89-93).

Em suma, a juventude para a sociologia dos anos 60 e 70 no Brasil constituiu-se em categoria social e histórica, a que se atribuiu um papel político. Na sociedade moderna – que pode ser considerada “uma situação de crise permanente”, conforme Lapassade (1968, p. 117) –, mas também nas sociedades em mudança, em vias de modernização, como a brasileira dos anos 50 e 60, o jovem foi encarado como um agente da possível transformação das estruturas sociais (“agente da mudança social”, segundo FORACCHI, 1972, ou “agente dinâmico da história”, nos termos de IANNI, 1963). Aliás, reside aí o centro do interesse da sociologia – inclusive deste trabalho – pelo tema da juventude: a sua relação com a preservação e/ou com a mudança social, com a continuidade e/ou com a introdução do novo.

De fato, na segunda metade da década de 60, tendo como marco o ano de 1968, simultaneamente em diversos países do mundo ocidental, manifestações juvenis diversas extrapolaram a oposição ao regime e resultaram em mudanças culturais, sociais e políticas profundas⁷. Não só os movimentos estudantis, mas os movimentos de juventude que tentavam a criação de uma contracultura, entre outros, consistiram em expressões da

⁷ Uma breve cronologia dos fatos de 1968, relacionados ao movimento estudantil no Brasil: em 28 de março morreu o estudante Edson Luís, o que desencadeou dez dias de protestos e conflitos com a polícia; no dia 21 de junho, a “sexta-feira sangrenta”, os conflitos entre a polícia e os estudantes deixaram vários mortos e feridos, além de centenas de presos; dia 26 de junho aconteceu a “passeata dos cem mil” no Rio de Janeiro; nos dias 02 e 03 de outubro ocorreram as históricas batalhas entre os estudantes da USP e do Mackenzie, na Rua Maria Antônio; no dia 12 do mesmo mês, o XXX Congresso (clandestino) da União Nacional dos Estudantes (UNE)

contestação radical do *establishment*. Cardoso (1998) aponta o caráter de ruptura do acontecimento 68: ainda que complexo e multifacetado, sem uma identidade unificadora, o acontecimento 68 colocou em questão a ordem social, política e cultural. A liberação da sexualidade, as novas relações entre os gêneros e entre as gerações, dentro e fora da família, o questionamento da moral e das hierarquias, a valorização do prazer e do lazer, o desenvolvimento de uma consciência ecológica são, entre tantos outros, aspectos de 68 que foram lentamente assimilados pela sociedade ocidental (cf. CARDOSO, 1998, 2005; ABRAMO, 1994, p. 38-42).

Por outro lado, é importante observar que o pleno desenvolvimento da consciência (IANNI, 1963, p. 175) ou a seqüência completa do processo de radicalização (FORACCHI, 1972, p. 36, p. 43) foram considerados possíveis pelos autores citados apenas a uma minoria de jovens, submetidos a condições psicossociais específicas. O foco dos estudos, não só de Ianni e Foracchi, mas da produção sociológica no Brasil restringiu-se, pois, a esses jovens: estudantes universitários, provenientes das camadas médias da população em ascensão social (FORACCHI, 1982b, p. 53). Acrescente-se que, mesmo entre o conjunto dos estudantes universitários, apenas uma parcela participou efetivamente do movimento estudantil, em que a chamada “minoria ativa” ou “vanguarda” desempenhava forte papel mobilizador (cf. FORACCHI, 1972, p. 79-80). Ou seja, pretende-se ressaltar aqui que no Brasil dos anos 60, a ênfase da produção acadêmica no movimento estudantil contribuiu por fazer prevalecer na sociologia e disseminar pela sociedade uma noção de juventude que, de fato, referia-se a um segmento bastante específico da população. Tal como era concebido – agente político, impulsionado pela sua rebeldia e consciente de suas responsabilidades no processo de desenvolvimento do país, dadas as suas condições privilegiadas de vida – o “jovem” era o estudante universitário, mas não o estudante pobre (nomeado trabalhador-estudante ou estudante-trabalhador em certo momento, cf. CARVALHO, 1984; SPOSITO, 1989), não o aluno dos ensinos secundário ou primário, muito menos o não-estudante.

Além da origem de classe (“camadas médias”, “burguesia”, “classes favorecidas”), tal noção de juventude supunha, pois, também um corte etário uma vez que o ingresso na universidade normalmente só era possível aos dezoito anos. Antes dos dezoito anos de idade, o indivíduo das mesmas camadas médias e altas, era comumente designado por adolescente; em idades mais tenras, por pré-adolescente ou ainda, criança. Já o termo “menor”

foi invadido por policiais, e centenas de estudantes foram presos. Em 13 de dezembro de 1968 foi decretado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o auge da repressão do regime militar.

era um termo jurídico aplicável a esse mesmo adolescente ou criança apenas em situações legais. Por sua vez, o indivíduo pobre, antes de completar dezoito anos, era sempre “menor”. Os “menores” não faziam parte da juventude e nem tinham adolescência, dada a sua origem de classe (cf. COIMBRA e NASCIMENTO, 2003). Ora vistos como vítimas de uma situação de “marginalização” em uma sociedade injusta, ora vistos como ameaças ao patrimônio e à vida das “pessoas de bem”, os menores eram classificados segundo uma tipologia inaplicável aos adolescentes e jovens das camadas médias e altas: “menor infrator”, “menor carente”, “menor abandonado”, de um lado, e, “menor trabalhador”, de outro (cf. SCHWARZSCHILD, 1987; MARCO ANTÔNIO, 1987).

Efeitos indesejados e, ao mesmo tempo, inevitáveis das políticas econômicas e sociais vigentes, vítimas, mas também ameaças à estabilidade da sociedade, os então menores eram considerados *objetos* de políticas de assistência social, prevenção, correção, disciplinamento e/ou encaminhamento ao mercado de trabalho. A promulgação, em julho de 1990, da Lei Federal nº 8.069 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, resultado da mobilização popular, em cuja frente esteve o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR, que hoje se identifica como organização não-governamental), veio especificar e ampliar os direitos das crianças e adolescentes, elevados à categoria de “sujeitos de direitos” e não mais designados “menores”. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) teve intensa repercussão em toda a sociedade, banindo, pelo menos do discurso institucional, o termo “menor”, que se tornou cada vez mais pejorativo.

Nas últimas décadas, a noção de juventude ampliou-se, portanto, para além de limites etários e de posição social, diluindo as diferenças e omitindo as desigualdades: encobriu a menoridade e a adolescência. Os “menores” desapareceram e em seu lugar surgiram os “jovens pobres” ou “dos setores populares”. Adolescente mantém-se como termo jurídico, indicando a pessoa entre 12 e 18 anos, conforme a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A noção de adolescência também vem se mantendo na área de saúde, na psicologia e psicanálise (cf. MEZAN, 1998), mas vem perdendo terreno para a noção de juventude no discurso das ONGs. O trabalho das ONGs nas áreas de saúde e sexualidade (prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, drogas) dirige-se à adolescência, mas na medida em que atribui algum nível de ação política ou “atuação social” ao adolescente, este passa a ser identificado como jovem. É o caso do texto de Ribeiro e Campos (2002), que registra o histórico do Movimento dos Adolescentes Brasileiros (MAB), nascido do projeto de orientação sexual da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, e

originalmente destinado, portanto, aos adolescentes (Anexo A). Mais de dez anos depois do início do projeto, quando a ele haviam sido incorporados objetivos sociais e políticos, o texto de Ribeiro e Campos (2002) alterna os termos *adolescente* e *jovem*, ora utilizados como sinônimos, ora como indicativos de etapas do desenvolvimento do indivíduo. Interessante é observar que o Movimento dos *Adolescentes* Brasileiros (MAB) tende atualmente a considerar os adolescentes como jovens.

O impacto de 68 foi tamanho que se disseminou pela sociedade um mito do movimento ideal de juventude (cf. ABRAMO, 1994, p. *xiii*), transformando também em mito no Brasil, segundo Ribeiro Neto (1985), a União Nacional dos Estudantes (UNE). Segundo Cardoso (2005):

As mudanças decorrentes do movimento histórico de uma geração [...] ao se congelarem numa unidade imaginária, “geração anos 60” ou “geração 68”, preservam o que seria o seu menor denominador comum, ao mesmo tempo em que perdem a sua historicidade. Esse processo constrói a identidade heróica de uma geração, cujo peso para as gerações posteriores tem sido considerável, senão desmedido. (p. 1-2)

As gerações posteriores, em comparação com a imagem congelada e caricaturada dos universitários dos anos 60 (cf. CARDOSO, 2005), foram consideradas – pela mídia e pelo senso comum, mas também pela sociologia – apáticas e alienadas, incapazes de uma crítica social consistente. Em comparação com o mito, acontecimento deslocado do tempo e da história, figura unitária que transformou em identidade o que era “pluralidade e movimento de desidentificação” (CARDOSO, 2005, p. 12), o comportamento juvenil posterior começou a aparecer como negação ou traição.

Nessa linha, talvez o texto de maior repercussão tenha sido o de Martins (2004), publicado em 1979, em que o autor estabelece as conexões entre autoritarismo e alienação. Martins (2004) denomina “Geração AI-5” a parcela dos jovens entre 16 e 20 anos de idade em 1968, da alta classe média da cidade do Rio de Janeiro, que aderiu a uma certa “contracultura” como forma de rejeição ao autoritarismo e cujos fenômenos mais expressivos eram o “culto da droga, a desarticulação do discurso e o *modismo* psicanalítico” (grifo do autor, p. 18). Territorial e socialmente localizado, mas nem por isso menos importante do ponto de vista de sua disseminação na sociedade, aquele conjunto de valores, práticas e comportamentos não chegava a fundar uma autêntica contracultura, segundo Martins (2004). Expressão e instrumento da alienação produzida pelo próprio autoritarismo, aquela “contracultura” teria um caráter apenas reativo ao regime. Na interpretação de Martins (2004), mantiveram-se as idéias de crise – além da crise familiar (p. 37-38), a resultante do conflito

entre as aspirações juvenis e as reais possibilidades que se lhe apresentam (p. 49-52) – e a noção de rejeição ou recusa do mundo adulto (p. 35-37; 52-54). Ao mesmo tempo, Martins (2004) identifica na “Geração AI-5” a ausência de um atributo até então essencial da juventude: consciência crítica.

A idéia de que a juventude (noção que excluía os adolescentes e os menores) sofria de apatia e alienação, resultado direto da repressão operada pelo regime militar a partir de 1964, foi predominante em fins dos anos 70 e início da década seguinte. Em 1985, quando o país já atravessava um período de redemocratização política, a revista *Desvios* publicava o *Dossiê Movimento Estudantil Hoje*, cujos artigos comentavam o esvaziamento do movimento. Ser estudante já não significava ser agente político, conforme o artigo de Ribeiro Neto (1985). Contudo, a decadência do movimento estudantil não foi interpretada por Paoli (1985) como apatia ou negação da política pelos estudantes, mas como recusa das entidades tradicionais de representação e possibilidade de emergência de novas práticas coletivas, exemplo do movimento de moradia abordado no artigo de Beltrão (1985). Em última análise, a crítica dirigia-se às instâncias tradicionais de representação e exercício da política (partidos, diretórios acadêmicos, centrais universitárias) e permitia considerar ações políticas legítimas outras formas de intervenção no espaço público.

Essa foi, aliás, a perspectiva com que foram interpretados os movimentos sociais da década de 70 por vários pesquisadores, entre eles Sader (1995). Os “novos movimentos sociais” (Comunidades Eclesiais de Base, clubes de mães, o movimento de saúde, o “novo sindicalismo” de São Bernardo do Campo, entre tantos outros), ao rechaçarem as instituições políticas tradicionais e reivindicarem direitos a partir da problematização da experiência cotidiana dos locais de trabalho e moradia, foram interpretados como novos sujeitos coletivos⁸ que inauguravam novas práticas políticas. As “pequenas lutas”, atos e manifestações até então considerados ineficazes, sintomas de imaturidade ou impotência políticas, sofreram deslocamentos de sentido e passaram a ser consideradas – pelos militantes e pelos acadêmicos – ações de resistência e autonomia. Em suma, emergia um discurso de valorização do cotidiano (doméstico, fabril, da vida no bairro etc.) como instância de ação política e possibilidade de transformação social.

⁸ Conforme Sader (1995): “quando uso a noção de sujeito coletivo é no sentido de uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas” (p. 55).

A “valorização do cotidiano”, em contraposição à ação política institucional, e o questionamento do marxismo como modelo teórico-explicativo repercutiram nos estudos sobre juventude no Brasil, cujo enfoque, a partir de meados da década de 80, dirigiu-se às dimensões do lazer⁹ e consumo, tomados como partes de uma certa “cultura juvenil”¹⁰. É o caso de Sposito (1993/94) que identifica a “visibilidade” do tema juventude numa conjuntura descrita como de “um certo refluxo das mobilizações de base popular” (p. 162) e de uma pequena inserção juvenil tanto nesse tipo de “ação coletiva” como nos partidos e sindicatos. No mesmo artigo, Sposito (1993/94) aponta um certo esvaziamento da capacidade de socialização de instâncias tradicionais como a família, a escola e o trabalho. Em tal conjuntura, caracterizada como de relativa perda do poder socializador e/ou mobilizador da família, escola, trabalho, partidos, sindicatos e movimentos populares, os elementos definidores de juventude passaram a ser identificados em dois âmbitos inter-relacionados: nos grupos de jovens ou numa certa “sociabilidade juvenil” (cf. SPOSITO, 1993/94), e no consumo e lazer, conceitos com frequência indistintos nos textos dos pesquisadores.

A reconhecida contribuição dos outros em situação semelhante na formação da personalidade, na estruturação do sujeito (cf. KEHL 2000a, 2000b) e na definição do comportamento juvenil passou a ser enfatizada pelos pesquisadores, que dirigiram atenção especial aos grupos de jovens. Mais do que isso, no grupo procurou-se detectar uma “vivência juvenil”, oportunidade de “novas manifestações” de juventude, base de “novas formas de atuação social”:

Eles [os grupos juvenis] se apresentam como novas formas de celebrar os vínculos entre uma geração. Na verdade já não se trata de um vínculo monolítico como havia sido outrora o do movimento estudantil, mas um arranjo complexo e multifacetado de novas identidades, que passam a ser referência individual e coletiva para os jovens.

Em geral, a dimensão política se faz presente na atuação desses grupos de uma forma ampla, através dos conteúdos críticos de suas músicas ou do caráter contestatório de seu estilo de se vestir.

[...]

Signos de um outro tempo social e histórico, essas associações juvenis apresentam novos repertórios políticos, cuja leitura requer um tipo diferente

⁹ Conforme Abramo (1994): “O lazer, para os jovens, aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento de relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas – é um espaço menos regulado e disciplinado que os da escola, do trabalho e da família. O lazer se constitui também como um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e *projetar* um outro modo de vida. Podemos dizer, assim, que é uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil” (p. 61-62, grifo do autor).

¹⁰ Inspirada nos escritos de Edgar Morin, Abramo (1994) refere-se à cultura juvenil como aquela surgida no pós-Guerra: “... ampla e internacional, ligada ao tempo livre e ao lazer, que abarca novas atividades e espaços de diversão e novos padrões de comportamento, especificamente juvenis, que produzem uma série de atritos e conflitos com as normas e as instituições e seus representantes” (p. 28).

de escuta e de decifração por parte da sociedade. (CORTI e SOUZA, 2005, p. 61)

A noção de juventude se expandiu, acompanhando a expansão do mercado do consumo¹¹, e passou a incluir, sem limites etários, além dos “jovens universitários” e os “jovens das camadas médias”, também os “jovens dos setores populares”, os “jovens trabalhadores”, os “jovens empobrecidos” (SPOSITO, 1993/94), os “jovens pobres”¹², o que deu força ao argumento de heterogeneidade da categoria social juventude¹³ (cf. ABRAMO, 1994, p. 55; 65-66, 74).

Esse é o enfoque do *Mapa da Juventude* (SÃO PAULO, CIDADE, 2004a), pesquisa encomendada pela Coordenadoria Especial da Juventude da Prefeitura do Município de São Paulo ao Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), em que os elementos definidores da situação juvenil, independentes de estratificação socioeconômica e posição no processo produtivo, são “as práticas de lazer e a participação em grupos, ambos entendidos como estratégias que expressam profundamente o significado de ser jovem” (p. 4). Contudo, essa definição esbarra em pelo menos duas dificuldades evidenciadas pelos próprios dados divulgados no trabalho.

Dos 2.259 jovens entre 15 e 24 anos entrevistados em inquérito domiciliar, 25,3% afirmaram não realizar nenhuma atividade de lazer, fato que os autores atribuem a “uma concepção específica de lazer, que o vincula a algo necessariamente dispendioso” (SÃO PAULO, CIDADE, 2004a, p. 19). Ora, no caso de, como sugerem os autores, adotar-se uma concepção mais ampla de lazer, desvinculada do consumo e que incluía, por exemplo, o encontro com os amigos (na rua ou em casa para conversar, ouvir música, assistir futebol pela televisão, jogar bola etc.) ou ainda as festas em família e/ou com os amigos (os almoços, os

¹¹ Nas décadas anteriores, em que o mercado de consumo era mais restrito, era igualmente mais restrita a noção de juventude. Em 1968, Foracchi (1982d) apontava o papel do consumo: “Esses jovens fazem parte de uma sociedade que convida ao consumo. Situam-se exatamente no centro da faixa dos consumidores mais ativos: as chamadas novas classes médias. Não há dúvida de que o problema da juventude de hoje tem que ser encarado como um problema de juventude de classe média. Com algum exagero podemos dizer que, antes, o que enquadrava socialmente as pessoas era saber se eram ‘bem nascidas’ ou o que o indivíduo produzia ou possuía como seu. Hoje, ele é socialmente definido pelo fato de deixar claro que ostensivamente consome, e muito, as mercadorias típicas do século XX: roupa, cultura e diversão” (p. 27).

¹² “Jovens pobres” é expressão decorrente de uma noção de juventude alargada e do reconhecimento de uma situação nomeada explicitamente “pobreza”. Sposito e Corrochano (2005) assim justificam a sua opção pela expressão “jovens pobres”: “A designação utilizada – jovens pobres – é intencional, uma vez que não se pretende aceitar alguns adjetivos que vêm sendo adotados, como ‘excluídos, vulneráveis, em situação de risco ou miseráveis’” (p. 146).

¹³ Conforme Dayrell (1997): “Se na década de 60 falar em juventude era referir-se aos jovens estudantes de classe média e à participação política, nos anos 80 falar em juventude implica incorporar os jovens das camadas populares e a diversidade de estilos existentes. Impõe-se a necessidade de falar em juventudes, no plural,

“churrasquinhos” no final de semana, as comemorações de aniversários etc.), não seria lícito supor que, em alguma medida, toda a população, e não só os jovens, pratica atividades de lazer? Por outro lado, a concepção de lazer identificada com consumo sofre a influência direta do nível de renda do grupo em questão, qualquer que seja a faixa de idade. Prova disso é o fato de que dentre os “jovens em situação de exclusão”, beneficiados pelo Programa Bolsa-Trabalho da Prefeitura¹⁴, o percentual de entrevistados que não pratica atividades de lazer sobe para 34,9%. Ou seja, a prática de algo identificado como lazer não é critério suficiente para a definição do comportamento juvenil; adotar o lazer como critério implicaria necessariamente uma investigação sobre as noções entrelaçadas de diversão, tempo livre, descanso etc. dos entrevistados (a natureza das atividades, a frequência, a companhia, o local de sua realização, a motivação e o significado atribuído pelos praticantes, entre outros aspectos). Tal investigação, que poderia identificar elementos distintivos entre jovens e adultos, componentes de uma certa “cultura juvenil”, foi esboçada, mas não aprofundada pelos pesquisadores.

A segunda fragilidade da definição de juventude adotada no *Mapa* (SÃO PAULO, CIDADE, 2004a) reside na participação em grupos. Apenas **13,1%** dos entrevistados afirmaram participar de grupos; na tentativa de explicar esse pequeno percentual, os autores supõem “uma representação particular dos jovens sobre a noção de grupo, diferenciada da prática de simplesmente reunir-se com pessoas, amigos em geral, para realizar atividades de lazer” (SÃO PAULO, CIDADE, 2004a, p. 23). Tal explicação, no entanto, pode ser questionada pelos dados relativos aos grupos efetivamente cadastrados pelos autores.

O *Mapa* cadastrou 1.609 grupos, 839 dos quais formados exclusivamente por jovens e que totalizaram 92.234 componentes, cifra que correspondia a **4,9%** da população da cidade na faixa etária considerada (1.881.054 residentes de 15 a 24 anos de idade, no Município de São Paulo, em 2003, ano de realização do *Mapa*, conforme estimativa populacional da Fundação SEADE). A maioria dos grupos cadastrados tinha, sim, as atividades de lazer, artísticas e religiosas como principal “eixo para sua formação” (respectivamente:

designando não só as diferenças de classe e raça, mas principalmente a heterogeneidade cultural presente no meio juvenil” (p. 5-6).

¹⁴ O Programa Bolsa-Trabalho da Prefeitura do Município de São Paulo, criado pela Lei nº 13.163, de 05 de julho de 2001 (gestão Marta Suplicy), oferecia 45% do salário mínimo, auxílio-transporte e seguro de vida coletivo a jovens desempregados, com idade entre 16 e 20 anos, pertencentes a famílias de baixa renda, que comprovassem frequência às aulas em escola pública. Os jovens beneficiários do Programa desenvolviam “atividades de caráter comunitário” e recebiam “capacitação adicional e qualificação profissional” (SÃO PAULO, CIDADE, 2001). Ver Anexo B.

13,7%, 35,8% e 14,4%). E a maioria absoluta (56,4%) dos componentes (303.582) dos 1.609 grupos cadastrados (exclusivamente juvenis ou não) fazia parte de grupos que se dedicavam predominantemente a atividades esportivas. Os próprios autores chegaram à conclusão de que os grupos eram, em geral, “bastante abertos”, bastando “algum interesse ou afinidade” para tomar parte deles (SÃO PAULO, CIDADE, 2004a, p. 46).

O fato de que a maioria absoluta daqueles que se consideraram em condições legítimas para se cadastrarem fosse de grupos “abertos” (dedicados à prática de esportes, atividades de lazer, artísticas, especialmente musicais, e religiosas) contradiz a suposição dos autores de que vigoraria entre os entrevistados uma concepção de grupos mais rígida e formal. Conclui-se, portanto, que além de ser pequeno o percentual de participantes em grupos (13,1% entre os entrevistados e 4,9% a estimativa para o conjunto da população juvenil com base nos grupos cadastrados) é muito provável que essa participação ocorresse predominantemente em grupos informais. Tais dados podem ser extraídos do próprio *Mapa*, que, apesar disso, enfatiza, não o caráter numericamente minoritário dos grupos juvenis, mas a sua heterogeneidade (em termos de composição, objetivos, natureza das atividades etc.), anunciada como “riqueza da diversidade” (SÃO PAULO, CIDADE, 2004a, p. 56).

Numa palavra, a prática de lazer e a participação em grupos, adotados como os principais critérios de pesquisa, resultaram, ao contrário da intenção dos autores, na identificação de apenas uma minoria de jovens, entre a população paulistana na faixa etária de 15 a 24 anos, pelo *Mapa da Juventude*.

A perspectiva adotada pelo *Mapa da Juventude* já pode ser notada nos trabalhos de alguns pesquisadores sobre os grupos juvenis urbanos que surgiram a partir do final dos anos 70 e ao longo dos 80, e cujo comportamento era bem diferente da geração que compôs o movimento estudantil: os punks, metaleiros, rappers, darks, rastafáris, funkeiros e outros. Tais grupos adotavam, conforme Abramo (1994), um “estilo espetacular, cuja diferenciação se dá através da música, da roupa e de adereços, da postura e do comportamento no lazer” (p. xi). A dissertação de mestrado de Helena Abramo, datada de 1992 e intitulada *Grupos juvenis nos anos 80 em São Paulo: um estilo de atuação social* (ABRAMO, 1994), um dos primeiros trabalhos nessa linha, alcançou grande repercussão, transformando-se em referência obrigatória para os estudos posteriores; por essa razão aqui será tomada como o texto principal de toda uma vertente discursiva.

Abramo (1994) defende a posição de que a classificação alienação-radicalismo em relação à transformação social não seria mais adequada para entender o

comportamento juvenil contemporâneo (ressalte-se que a autora centrou suas investigações em grupo social diverso, inclusive com relação à faixa etária e camada social, daquele que havia composto o movimento estudantil: os darks, estudantes do ensino médio ou universitário, cujas roupas, comportamento, adereços, opção musical compunham um estilo sombrio, “distópico”). Para Abramo (1994), os anos 80 caracterizam-se por “uma outra conjuntura social, que coloca outras questões às novas gerações”, que, por sua vez, “encontram outros ângulos para problematizá-las, outras possibilidades de equacioná-las e outras formas de expressá-las” (p. 52). Permanece no discurso, portanto, a idéia de crise, explicitada na passagem seguinte:

Pode-se dizer que a *experiência comum* que marca esta geração de jovens parece ser mesmo a experiência da *crise*, principalmente a de perspectivas e possibilidade de estruturar projetos de vida individual e coletiva. E é esta questão que está sendo tematizada, é o tema para o qual, nas suas diferentes dimensões, esses grupos juvenis estão procurando elaborar respostas. (ABRAMO, 1994, p. 156, grifo do autor)

Já nessa outra passagem, Abramo (1994) enumera as “questões relativas à vivência da condição juvenil na atual conjuntura” (p. 84):

É então que emergem como personagens expressivos desse novo universo juvenil os grupos articulados em torno do *estilo*. São fenômenos que se desenrolam justamente no cruzamento dos campos do lazer, do consumo, da mídia, da criação cultural e lidam com uma série de questões relativas às necessidades juvenis desse momento. Entre elas, a necessidade de construir uma identidade em meio à intensa complexidade e fragmentação do meio urbano, e que se reflete no peso sinalizador e na velocidade das modas; a necessidade de equacionar os desejos estimulados pelos crescentes apelos de consumo e as possibilidades de realizá-los; a necessidade de situar-se frente à enxurrada de informações veiculadas pelos meios de comunicação; a necessidade de encontrar espaços de vivência e diversão num meio urbano modernizado mas ainda pobre de opções e segregacionista, adverso aos jovens com baixo poder aquisitivo; e a necessidade de elaborar a experiência da crise, com as dificuldades de articular perspectivas de futuro para si próprios e para a sociedade.

Buscando lidar com essas questões, alguns grupos de jovens vão construir um estilo próprio, com espaços específicos de diversão e atuação, elegendo e criando seus próprios bens culturais, sua música, sua roupa, buscando escapar da mediocridade, do tédio da massificação e da própria imposição da indústria da moda.

É com essas criações que eles manifestam sua *posição no mundo* e as questões com que se debatem. (p. 82-83, grifo do autor)

Não será objeto de discussão aqui o teor e o alcance das “questões” referidas pela autora, admitidas sem mais. O fato que interessa ressaltar é a identificação do tipo de reação que a nova conjuntura social provoca no jovem: “problematizar”, “equacionar” e “lidar” (com as “questões”), num primeiro momento; “expressar” e “manifestar” (a “posição

no mundo”), num segundo. Os três primeiros são termos cujos significados a autora não esclarece no texto. O que significa, exatamente, problematizar, equacionar e lidar? Seriam operações do pensamento que implicam reflexão? Parece que não, pois os termos refletir e pensar não são citados uma só vez. Problematizar seria dar forma de problema a uma questão e, portanto, reclamar uma solução? Também não, pois não se fala em soluções ou propostas. E lidar? O que é exatamente lidar com uma questão, já que não é nem pensar nem refletir sobre ela? Tudo indica que a autora detecta um tipo de reação juvenil que reconhece como ambígua ou, independentemente disso, que a própria autora produz um discurso ambíguo, impreciso. Discurso impreciso, posto que não chega às últimas consequências na identificação do fenômeno, discurso que parece trazer em si um desejo¹⁵ inconfesso e frustrado de encontrar a reflexão e o desenvolvimento da consciência. Frustrado o desejo, o mais perto que se pode chegar dos atos de refletir e desenvolver a consciência é problematizar, equacionar e lidar (além de elaborar, como se verá em seguida).

Os dois outros termos utilizados para descrever a reação juvenil contemporânea é “expressar” e “manifestar”. Sobre esses, não pairam dúvidas. Certamente não significam rebelar-se. O tema da rebelião ou revolta praticamente desapareceu do discurso sobre juventude na década de 80. Como já indicado no próprio título da dissertação, expressar e manifestar-se fazem parte do *atuar*, ao que tudo indica definido como uma síntese entre divertir-se, afirmar uma identidade e expressar-se, conforme segue:

Eram grupos de jovens descontentes com o estado geral das coisas, num leque amplo e difuso, que vai das alternativas de lazer às perspectivas profissionais, às normas sociais, à situação do país e com um anseio por agitação. Estes jovens encontraram, no ideário punk, uma maneira de *atuar*, algo em torno do qual estruturar uma diversão genuína, intensa, que fornecesse ao mesmo tempo uma identidade singular e uma forma de expressar a insatisfação. (ABRAMO, 1994, p. 93, grifo do autor)

¹⁵ Sustentar a hipótese da existência de um *desejo* refletindo-se ou orientando o discurso implicaria uma outra linha de investigação que não é a deste trabalho. Implicaria a construção de outro *corpus* discursivo e outras categorias analíticas, mais próximas dos estudos psicológicos ou psicanalíticos. Aqui se pretende evidenciar a tentativa de encontrar a política juvenil, tentativa que pode (ou não) ser fruto do desejo, mas de todo modo é passível de ser detectada na superfície do próprio discurso, na sua linha de argumentação, nos conceitos e objetos construídos e apropriados. Fica indicada, no entanto, a possibilidade da relação entre o desejo e o discurso, a que Foucault (1987) já se referiu. Segundo Foucault (1987), as escolhas teóricas do discurso (organizações de conceitos, reagrupamentos de objetos e tipos de enunciação, que formam temas ou teorias, chamadas “estratégias” pelo autor) dependem, entre outros fatores, também das “*posições possíveis do desejo em relação ao discurso*”: este, na verdade, pode ser o local de uma encenação fantasmática, elemento de simbolização, forma do proibido, instrumento de satisfação derivada (essa possibilidade de estar relacionado com o desejo não é apenas o fato do exercício poético, romanesco ou imaginário do discurso: os discursos sobre a riqueza, linguagem, natureza, loucura, vida e morte, e muitos outros talvez, que são muito mais abstratos, podem ocupar em relação ao desejo, relações bem determinadas)” (p. 75, grifo do autor).

Desse modo, o tipo de *atuação* que Abramo (1994) identifica nos jovens em foco é a *encenação*. No trecho seguinte é possível identificar a sequência problematização/expressão/atuação/encenação:

Por isso o estilo é tão sobrecarregado, tão evidentemente construído e, por isso mesmo, tão chocante: é uma imagem montada para impactar, para atrair a atenção e desafiar a leitura e a decifração. É também por essa razão que o estilo parece uma *fantasia*, pois não é usado para expressar “naturalmente” um modo de vida, mas sim para fazer uma aparição cênica, na qual uma mensagem está sendo veiculada. As tribos juvenis usam o estilo como forma de comunicação, para falar de si e das questões que têm a colocar ao mundo. [...] prefiro usar o termo, presente na literatura inglesa, de *estilos espetaculares*. A idéia do *espetacular* permite ressaltar o que para mim constitui o núcleo central desses fenômenos juvenis: a idéia de uma encenação, como atuação para levantar problematizações e provocar reações. (ABRAMO, 1994, p. 148, grifo do autor)

Em resumo: as manifestações juvenis estudadas por Abramo (1994) são interpretadas como “respostas vinculadas ao contexto social em que se realizam” (ABRAMO, 1994, p. *xiii*); o tipo de resposta dada pelos grupos juvenis estudados seria a “expressão” ou “manifestação” do resultado da “problematização/equacionamento/lida” (na passagem citada na página seguinte, acrescenta-se o termo “elaboração”) das “questões atuais”; e expressão e manifestação seriam formas de “atuação social”.

Observe-se que a expressão utilizada é *atuação* e não *ação* social, o que, segundo a própria autora, indica a existência de uma *encenação*. As idéias de *atuação* e *encenação* podem sugerir a concepção de uma vida social em que os indivíduos-membros da sociedade desempenhem papéis predeterminados, a exemplo de uma peça teatral. Ou, uma concepção de sociedade em que a ideologia (entendida como ilusão e aparência enganosa) já tenha tomado todos os aspectos da vida social, reduzindo-a a um simulacro ou imitação do real (como uma peça teatral). A experiência individual estaria reduzida ao contato com cenas ou imagens virtuais de um real nunca de fato conhecido. Assim, parece significativo o uso da expressão “cenário social” quando pretende referir-se à sociedade ou ao espaço público; aliás, parece não haver distinção entre espaço público, espaço social e cenário social, expressões utilizadas alternadamente pela autora e tomadas como sinônimos:

É assim que eles [os punks e os darks] buscam atuar e interferir nesse *cenário social*, pela construção de um espetáculo que chame a atenção pública para essas questões: se oferecem como espelhos da essência do seu tempo, buscando obrigar os outros a verem e ouvirem as distorções e a se mirarem nessa perplexidade, de modo a repensarem suas convicções sobre o presente e o futuro (ABRAMO, 1994, p. 156, grifo nosso).

Podemos dizer que é, assim, por uma sensibilidade aguçada aos problemas de sua época, e por um descrédito nas respostas produzidas pela geração anterior, que esses jovens sentem a necessidade de se localizar, radicalmente, no *cenário dessa contemporaneidade*, para entendê-la, e se entender (ABRAMO, 1994, p. 154, grifo nosso).

Já a ausência do termo *ação* na interpretação de Abramo (1994) supõe a ausência da própria noção de *ação* no sentido de atividade política capaz de interferir no rumo dos acontecimentos¹⁶. Abramo (1994) detecta nos jovens estudados a “intenção de intervir nos acontecimentos”, reafirmada como “intervenção crítica no espaço público” (crítica considerada possível, ainda que ausentes o pensamento, a reflexão e a consciência). No entanto, a autora não denomina essa intervenção de ação política, ainda que essa mesma intervenção introduza uma crítica no espaço público:

No exame da atuação desses grupos emergiu uma questão que me pareceu instigante, porque indica que tais manifestações não devem ser vistas nem como fenômenos de consumismo, de descompromisso com as questões públicas e com o rumo dos acontecimentos sociais, nem, por outro lado, como movimentos de revolta ou de transformação social. A produção dos *estilos* espetaculares por parte desses jovens envolve a elaboração crítica de questões relativas à sua condição e a seu tempo e significa também um esforço de expressão dessas elaborações no espaço público, esforço que implica em uma intenção de intervir nos acontecimentos.

Em suma, a idéia central do trabalho é a de que esses grupos espetaculares produzem uma intervenção crítica no espaço público. Eles montam uma encenação, articulam uma fala, com suas figuras carregadas de signos, com sua circulação pelas ruas da cidade, com suas músicas, levantando questões e buscando provocar respostas, simultaneamente, sobre sua condição juvenil, sobre a ordem social e sobre o mundo contemporâneo. Não estão, assim, restritos ao âmbito do privado; e seu significado não se reduz ao seu caráter simbólico da crise social vigente, pois eles *se produzem* intencionalmente como emblema e é exatamente nisso que reside sua atuação crítica. (ABRAMO, 1994, p. xiv-xv, grifo do autor)

¹⁶ Grosso modo, Hannah Arendt diz o seguinte a respeito da noção de ação: ação é uma das três atividades fundamentais da *vita activa* (ao lado do labor e do trabalho); ao contrário das outras duas, no entanto, não se coloca entre as necessidades vitais e se realiza sem a intermediação da matéria ou das coisas. Ao lado do discurso, a ação é a “atividade política por excelência” (ARENDT, 2002, p. 17) e só é possível porque os homens vivem no mundo em condição de pluralidade (ARENDT, 2002, p. 16). A ação tem um “caráter revelador”, mas para tanto deve ser acompanhada do discurso: a ação é revelada pelo discurso e ambos, ação e discurso, revelam as identidades singulares dos homens (ARENDT, 2002, p. 191). Diferente do mero comportamento, a ação é capaz de interromper processos automáticos e que de outro modo seriam previsíveis (ARENDT, 1999, p. 115). Eventos “são ocorrências que interrompem processos e procedimentos de rotina” e “toda ação, qualquer que seja, e todo acidente, necessariamente destroem por completo o modelo em cuja estrutura a previsão decorre e se evidencia” (ARENDT, 1999, p. 97). É assim que Hannah Arendt identifica a capacidade de agir com a capacidade de começar, ou seja, de “iniciar algo novo” (ARENDT, 2002, p. 17; cf. ARENDT, 1992b, p. 218-19; ARENDT, 2002, p. 190-91; ARENDT, 1999, p. 152). E uma vez que “é da própria natureza de todo início o irromper no mundo como uma ‘improbabilidade infinita’” (ARENDT, 1992b, p. 218), o fim da ação não pode ser previsto (ARENDT, 1999, p. 94), ao contrário da atividade de *fabricar* ou *fazer*, determinada pelas categorias de meios e fins (ARENDT, 2002, p. 156). A ação é livre, pois, de motivos e finalidades (ARENDT, 1992b, p. 198).

A fragilidade do argumento talvez resida na imprecisão, de um lado, e na parcialidade, de outro, da noção de espaço público no texto de Abramo (1994). Como já referido, a utilização como sinônimos de expressões como cenário social, espaço social e espaço público não acrescenta e esclarece, mas ofusca o significado dos termos. Por outro lado, nos momentos em que Abramo (1994) se refere de maneira específica ao “espaço público”, apenas “uma primeira dimensão do conceito”, conforme a própria autora, é levada em consideração: a noção arendtiana de aparência, que Abramo (1994) associa com encenação.

É por isso que podemos dizer que esses fenômenos não dizem respeito ao *âmbito do privado*: a encenação é justamente uma “ação que se torna pública” (*Dicionário Caldas Aulete*). O sentido do público aqui é aquele que Hannah Arendt (1989) define como uma primeira dimensão do conceito: justamente a dimensão da *aparência*, no sentido daquilo que aparece para os outros, que pode ser visto e ouvido por todos, que se torna público. (ABRAMO, 1994, p. 150, grifo do autor)

De fato, para Hannah Arendt o espaço público é onde as pessoas e suas ações aparecem e, nesse aparecimento, tornam-se reais: “nossa percepção da realidade depende totalmente da aparência, e portanto da existência de uma esfera pública na qual as coisas possam emergir da treva da existência resguardada” (ARENDT, 2002, p. 61). Da aparição pública depende a certeza da existência da própria realidade, pois é só devido ao fato de que as outras pessoas, na sua pluralidade de pontos de vista, estão observando as coisas do mundo, que o indivíduo pode se assegurar de que não traz consigo apenas sonho e ilusão. Para Arendt (2002), portanto, “a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a *realidade*” (p. 60, grifo nosso) e não uma encenação num cenário social, ainda que encerre um conteúdo crítico ou de denúncia. Em suma, Abramo (1994) parece confundir aparência com aparição cênica.

Finalmente, poder-se-ia argumentar a favor do conteúdo político da aparição cênica dos punks e darks, a presença da fala ou de um discurso que manifesta a crítica e a “posição no mundo” (nos termos da autora) daquele que fala. Mas poder-se-ia contra-argumentar: esse discurso crítico foi entendido como tal pelos interlocutores, pela sociedade em geral ou por algum setor dela? Ou o sentido a ele atribuído foi apenas o do ruído, da revolta inconsequente, da reação agressiva, instintiva, quase animal?¹⁷ Para que possa ser

¹⁷ Conforme Rancière (1996): “O problema está em saber se os sujeitos que se fazem contar na interlocução ‘são’ ou ‘não são’, se falam ou produzem ruído. Está em saber se cabe ver o objeto que eles designam como o objeto visível do conflito. Está em saber se a linguagem comum na qual expõem o dano é, realmente, uma

instaurado o espaço público e nele, a política, os homens, na sua pluralidade, devem se encontrar e falar em condições de igualdade; a “igualdade dos seres falantes” (RANCIÈRE, 1996) é pré-condição para a existência do espaço público e o exercício da política. Abramo (1994) parece ter se deparado com essa questão e pode ter sido isso o que a impediu de qualificar, com todas as letras, a atuação crítica dos punks e darks de política.

Um segundo texto em que se detecta a expectativa (nesse caso explícita) de encontrar a crítica e a ação política no comportamento dos jovens dos anos 80 e 90 é o artigo de Coelho (1996-97). A partir de dados de pesquisas realizadas entre estudantes universitários em meados na década de 90, Coelho (1996-97) identifica uma “tendência societária dos jovens” (p. 164), que corresponde às diversas maneiras de “estar junto”: com os amigos e/ou com a família. O autor identifica na “decidida adesão dos jovens às práticas do estar junto” a possibilidade de surgirem “novas tentativas de organização política, de uma nova cultura política” (COELHO, 1996-97, p. 163). Segundo o autor:

A idéia do político, da coisa política, não está morta entre os jovens, talvez se mostre apenas sob outra forma – na verdade, uma forma entre eles recorrente. Estaria em declínio a política entendida tradicionalmente e, em ascensão, um *modo urbano* da política: a política enquanto relação de convivência na cidade (apesar da violência), a política enquanto *estar junto*, enquanto socialidade. A pesquisa com os estudantes da USP mostrou que, se é expressivo o número daqueles que em seu tempo livre optam pelas práticas culturais tradicionalmente entendidas (ir ao cinema ou ao teatro, assistir a um espetáculo musical), um número ainda mais significativo prefere as práticas sociais, aquelas relacionadas aos modos de estar junto: sair com amigos, conversar com amigos ou, mesmo, ficar em casa com amigos ou com a família. (COELHO, 1996-97, p. 159, grifo do autor)

Enquanto Abramo (1994) localiza no espaço público e não no privado um certo tipo de atuação juvenil, tentando, desse modo, encontrar a ação política, Coelho (1996-97) espera encontrá-la na própria vida privada, ou seja, no “estar junto” com a família e os amigos. Percebe-se claramente o esforço de ambos para detectar a política na vida dos jovens que estudam, como se a referência (inconfessa) ainda fosse justamente o movimento estudantil da década de 60.

Ainda que tão diferentes entre si sob vários aspectos, a dissertação de Abramo (1994) e o artigo de Coelho (1996-97) foram tomados como exemplos de uma perspectiva teórica que aqui está sendo nomeada, grosseira e genericamente, apenas para maior clareza do argumento, como da “cultura juvenil”. Essa perspectiva veio em alguns

linguagem comum. A querela não tem por objeto os conteúdos de linguagem mais ou menos transparentes ou opacos. Incide sobre a consideração dos seres falantes como tais” (p. 61).

casos se mesclar, em outros, substituir a perspectiva marxista da luta de classes e seguiu tentando identificar no cotidiano (melhor dizendo, na vida privada) dos jovens dos anos 80 e 90 alguma coisa próxima daquilo que havia sido valorizado pelos movimentos sociais da década de 70 e pela sociologia: a emergência de novas formas de ação política. Em alguns casos, é saudado o nascimento de uma “nova política” e em outros, evita-se escrupulosamente o termo, apontando-se a existência de “formas novas de atuação social”, “novas maneiras de expressão da problemática juvenil” ou “formas novas de intervenção no espaço público”.

Em síntese, desde fins da década de 80, certos pesquisadores seguem tentando identificar um tipo de ação da juventude que constitua alternativa, tanto ao mito do movimento estudantil, quanto à alienação da Geração AI-5. O esforço teórico e argumentativo desses autores em perseguir a política, mesmo onde ela parece inexistente, indica que as noções de juventude como categoria política e de jovem como agente político não foram abandonadas e continuam presidindo a teoria e a pesquisa, orientando, portanto, seu discurso.

Em 1992, as manifestações dos “caras-pintadas” suscitaram interpretações contraditórias dentro e fora da sociologia, veiculadas em grande parte pela mídia. Naquele ano, o Movimento pela Ética na Política, organizado por diversas entidades, entre elas partidos (com exceção do PDT, cujo líder Leonel Brizola declarou apoio a Fernando Collor) e sindicatos (com exceção da Força Sindical), promoveu várias manifestações de massa, nas principais cidades do país, exigindo o *impeachment* do Presidente da República, acusado de corrupção. O primeiro ato público, em que a palavra de ordem ainda era “renúncia já”, ocorreu no dia 08 de agosto na Praça da Sé, em São Paulo. Ao ato de 8 de agosto seguiram-se outros tantos, reunindo um número cada vez maior de pessoas, de diversos setores sociais¹⁸. Entre eles, destacaram-se os estudantes¹⁹, seja pela cobertura dada pela mídia, seja pela

¹⁸ Em 11 de agosto de 1992, 10 mil estudantes saíram em passeata do vão livre do Museu de Arte de São Paulo (MASP) em direção ao Largo São Francisco; em 14 de agosto, no Rio de Janeiro, cerca de 40 mil pessoas participaram de passeata; no domingo, dia 16 de agosto, milhares de pessoas em todo o país saíram às ruas vestindo preto em resposta ao apelo do Presidente aos “patriotas” para que vestissem verde e amarelo; dia 21 de agosto, 25 mil estudantes, segundo estimativa da Polícia Militar, realizaram passeata no Rio de Janeiro; no dia 25 de agosto ocorreram manifestações em diversas capitais, sendo que em São Paulo 200 mil estudantes, segundo a PM, seguiram em passeata do MASP ao Vale do Anhangabaú; no dia seguinte, cerca de 100 mil pessoas, a maioria estudantes, acompanharam a votação do Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito nos gramados em frente ao prédio do Congresso Nacional; no dia 3 de setembro, 40 mil estudantes manifestaram-se nas ruas de Fortaleza; no dia 18, cerca de 45 mil estudantes fizeram o mesmo em São Paulo; no dia 25, no Rio de Janeiro, houve nova manifestação. No dia 29 de setembro, populares, inclusive estudantes, festejaram nas ruas a aprovação, pela Câmara de Deputados, do pedido de *impeachment*, por 441 votos a favor, 38 contra e uma abstenção. (RODRIGUES, 1993)

¹⁹ Conforme pesquisa do Instituto DataFolha feita na passeata de 18 de setembro, em São Paulo: 59% dos participantes tinham entre 16 e 20 anos, 55% eram secundaristas, 63%, portadores de título de eleitor, 68%, favoráveis ao parlamentarismo, e 55%, simpatizantes do Partidos dos Trabalhadores (*Folha de S. Paulo*,

irreverência com que saíram às ruas ou ainda pelo inesperado (e, pode-se acrescentar, efêmero) aparecimento no espaço público. Num clima descontraído e alegre, os “caras-pintadas” cantavam músicas do repertório juvenil e contestatário dos anos 60, entre elas, *Alegria, Alegria*, de Caetano Veloso, tema da minissérie da Rede Globo *Anos Rebeldes*, cujo último capítulo foi ao ar no dia 14 de agosto. Em setembro de 1992, o Congresso aprovou um pedido de *impeachment* do Presidente e, em 29 de dezembro, Fernando Collor renunciou ao cargo sem conseguir evitar a condenação, pelo Senado, por crime de responsabilidade e a suspensão dos direitos políticos por oito anos (cf. RODRIGUES, 1993).

Ao mesmo tempo em que foram amplamente noticiados pela imprensa, os fatos de então provocaram amplo comentário e debate na sociedade. De maneira geral, se a queda do então Presidente Collor não foi atribuída apenas à mobilização juvenil, é certo que foi reconhecida uma não-desprezível parcela de responsabilidade da juventude no episódio. Mesmo Rodrigues (1993), cuja interpretação, como se verá, tendeu a diluir a mobilização juvenil no interior de uma especial e complexa conjuntura social e política, não deixou de reconhecer o papel da juventude no desenrolar dos eventos:

Superando o trauma do “quase” que se abateu sobre os setores democráticos após a derrota das diretas, em 1984, e de Lula, em 1989, os “caras-pintadas” surgiram, para dizer o mínimo, como figuras de destaque entre as forças responsáveis pela derrocada do primeiro Presidente eleito por voto direto em quase trinta anos (RODRIGUES, 1993, p. 140).

Já para o historiador Boris Fausto, se a juventude não chegou a constituir uma das forças em luta, ela foi o segmento que conseguiu demonstrar o alto nível de insatisfação social:

A queda de um presidente da República, por corrupção, em um país que não se caracteriza propriamente pela lisura tanto nos negócios públicos quanto nos privados explica-se por algumas razões básicas. De um lado, Collor portou-se desastrosamente no curso das investigações, minimizando os riscos que corria. Isso contribuiu para a perda de apoios no Congresso, onde não tinha maioria. Ao mesmo tempo a elite econômica, com quem nunca mantivera boas relações, foi-se afastando dele. De outro lado, o inesperado ímpeto da mobilização da juventude de classe média – indicador da repulsa ao grau de corrupção nos círculos do poder – sensibilizou o Congresso e foi um elemento importante na queda do presidente. (FAUSTO, 2001, p. 291-92)

Explicar as mobilizações dos “caras-pintadas” não se mostrou uma tarefa fácil, dada a percepção predominante de apatia e individualismo juvenis e a ausência de

28/09/1992 apud RODRIGUES, 1993, p. 144). Fica claro, pois, que se tratava de um segmento juvenil diverso daquele que havia composto na década de 60 o movimento estudantil.

qualquer indício de organização da juventude. A referência tanto para as interpretações, quanto para o próprio curso das mobilizações foi o movimento estudantil da década de 60²⁰. Alguns, entre eles os ex-líderes estudantis (por exemplo, José Dirceu, deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores) anunciavam o possível renascimento do movimento estudantil e da consciência política, enquanto outros apontavam o espontaneísmo das mobilizações e a manipulação pela mídia. Seja como for, as manifestações juvenis de 1992 suscitaram perplexidade, quer pela percepção de que despertava um poder político cujos limites não eram bem conhecidos, quer pela percepção de extrema vulnerabilidade da juventude tão facilmente manipulável pelo poder da mídia. Tanto num caso, como no outro, quer pela desenvolvida consciência política, quer pela extrema alienação, o impacto das manifestações dos “caras-pintadas” veio reforçar a idéia de juventude como portadora de um potencial de risco ou de ameaça para a estabilidade social.

De certa forma, essas duas posições contrárias – uma que reconhecia e outra que negava a existência de política na juventude – também fizeram parte das interpretações acadêmicas. Seguem duas referências: Rodrigues (1993) não atribui as mobilizações dos “caras-pintadas” à existência de fato de um movimento estudantil, mas à “configuração de um estado particular do sistema político” (p. 140) ou de uma “conjuntura fluida”, “com mobilização de massa, efêmera e envolvendo diferentes setores sociais” (p. 139), em que o cotidiano se “superpolitiza” (p. 140).

Mische (1997), por outro lado, representa a linha discursiva que veio se tornar dominante. A autora também não credita ao movimento estudantil as mobilizações de 1992, mas detecta uma “nova consciência de cidadania”, base de uma nova “identidade de cidadão” em lugar da “identidade de estudante” das décadas passadas. Frente a uma nova conjuntura, em que a “complexidade da dinâmica social [...] leva à formação de novas identidades e projetos de ação”, a autora propõe uma teoria que supõe igualmente renovada para a “compreensão de como a cultura política é reformulada através da ambigüidade conflituosa das interações sociais” (MISCHE, 1997, p. 135). Assim, a autora propõe uma “reformulação teórica” da noção de identidade e trabalha com o conceito de redes sociais (que, aliás, não chega a definir com precisão). Tudo indica que a autora baseou-se nas idéias do italiano Alberto Melucci, segundo o qual:

²⁰ Conforme Mische (1997): “A nostalgia dessa época influenciou tanto na confluência dos eventos como nas interpretações *post-hoc*; não foi por coincidência que as manifestações anti-Collor aconteceram no final da minissérie da Rede Globo *Anos Rebeldes*, que cativou a audiência jovem com seus personagens simpáticos e sua

Movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, imersos na vida diária. Eles são um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática.

Estas redes emergem somente de modo esporádico em resposta a problemas específicos. Trata-se de uma mudança morfológica que nos força a redefinir as categorias analíticas de atores coletivos. Se os conflitos se expressam em termos de recursos simbólicos, os atores considerados não podem ser estáveis. Primeiramente, porque os meios através dos quais se criam e distribuem na sociedade possibilidades de identificação estão continuamente mudando e operando em campos variados. Segundo, os atores vivem as exigências contraditórias do sistema como fonte de conflitos, não o fazem durante a vida inteira e não estão permanentemente enraizados em uma categoria social única. (MELUCCI, 1997, p. 12-13)

A fundamentação teórica da autora não será objeto de discussão aqui, mas destacado apenas seu resultado: a idéia de que a juventude não é apática e alienada e que estariam nascendo novas formas de ação política juvenil. Segundo a autora, a juventude dos anos 80 não teria conseguido concretizar seu potencial de crítica e “protesto social” devido à ausência de “identidades públicas unificadoras”; já na década de 90, as novas formas de ação política seriam possíveis graças à identidade de cidadão (e não de estudante como na década de 60):

Esses vestígios [de autoritarismo] foram especialmente visíveis para os estudantes na resistência de muitas direções escolares aos grêmios estudantis e na repressão às greves dos professores no final dos anos 80. Ao mesmo tempo, viviam a ansiedade da inflação crônica, junto com uma recessão econômica que sufocou as aspirações de muitos jovens, de diversas classes sociais. Esses fatores confluíram para sustentar uma ambivalência forte sobre a política, um ceticismo sobre a possibilidade de mudanças institucionais e uma tendência à paralisia política.

Porém, essa ambivalência não significa necessariamente que os jovens fossem acríticos ou apáticos. Aponta, por outro lado, para a falta de espaços centralizadores ou de identidades públicas unificadoras, capazes de transformar suas críticas sociais – muitas vezes agudas – em ação coletiva. Mas o potencial que poderia ser mobilizado para protesto social ainda estava presente; a simpatia, a indignação e o entusiasmo dos jovens poderiam ser tocados de forma inesperada, como aconteceu em agosto de 1992. (MISCHE, 1997, p. 144-45)

As “novas formas” de política teriam vantagens sobre as do passado: seriam mais realistas e menos utópicas, portanto, mais exequíveis, o que revela uma concepção de política baseada na execução ou na operacionalização de projetos, estes entendidos como respostas imediatas a problemas imediatos:

visão romântica do movimento de 68, e certamente serviu como inspiração nas semanas exaltadas de agosto de 1992” (p. 135-36).

Para não incorrermos no retrato individualista e desinteressado da juventude, é importante indagar sobre a existência de novas maneiras de articular projetos pessoais e coletivos, talvez sem a grande escala utópica das décadas passadas, porém mostrando outras formas, mais pragmáticas e delimitadas, de ligar as preocupações e aspirações pessoais com visões mais amplas da sociedade e seus problemas (MISCHE, 1997, p. 148).

De fato, o Movimento pela Ética na Política obteve o apoio de diversos setores, inclusive porque adotou o discurso universalizante e “desideologizado” da ética, da cidadania²¹ e da defesa das instituições democráticas. Não colocou em pauta a política econômica, os rumos do desenvolvimento do país ou qualquer projeto social ou político. A participação dos estudantes no movimento foi igualmente despida de ideais e princípios políticos mais delineados: “Os estudantes, de modo consensual, simplesmente queriam fora aquele que roubou e mentiu”, conforme Rodrigues (1993, p. 143).

Depois das manifestações de 1992, e pode-se supor, em parte em decorrência do impacto por elas causado, veio ganhando força uma terceira linha discursiva (tomando-se como primeira a perspectiva de classe, que considerava a ação da juventude de acordo com a sua posição no modo de produção, e como segunda aquela que aqui se denominou perspectiva da cultura juvenil). A terceira linha de discurso finalmente conseguiu o que a abandonada perspectiva de classe já havia realizado e o que a perspectiva da cultura juvenil tentou, mas não obteve êxito: sem hesitações ou meias-palavras, sem constrangimentos e sem uma oposição consistente que lhe fizesse frente, finalmente pôde celebrar a descoberta da política na juventude contemporânea²². O preço, contudo, foi o esvaziamento da política.

Como representantes dessa terceira linha, além do já comentado artigo de Mische (1997), aqui serão colocados em destaque dois outros textos: artigo de Müxel (1997), pesquisadora do *Centre d'Étude de la Vie Politique Française*, publicado em edição especial da *Revista Brasileira de Educação* dedicada à “Juventude e Contemporaneidade” (peça importante do discurso sobre juventude no Brasil como se verá a seguir) e a transcrição da

²¹ O Capítulo V deste trabalho trata da resignificação, ao longo da década de 90, da noção de cidadania, concomitante ao esvaziamento da noção de direitos, e que resultou na resignificação também da noção de política.

²² É possível constatar a tentativa de identificação de “novas formas” de política juvenil não só na produção acadêmica do Brasil, mas também na dos outros países da América Latina. Ver a esse respeito, entre outros títulos, o volume organizado pelo pesquisador argentino Sérgio Balardini (BALARDINI, 2000).

palestra proferida por Regina R. Novaes (NOVAES, 2000) por ocasião do ciclo de debates²³ que marcou o lançamento daquele número da citada revista.

Embora se refira aos jovens franceses, o artigo de Müxel (1997) será enfocado aqui por consistir num exemplo típico do discurso que se difundiu, ainda que com diferenças de nuances, na produção acadêmica, nos órgãos governamentais, nas organizações do terceiro setor e na grande imprensa. Müxel (1997) realizou uma pesquisa longitudinal acompanhando a entrada na vida política (basicamente o voto) de uma mesma coorte de jovens de Paris, assalariados e estudantes, entre 18 e 25 anos. Mais de dez mil jovens participaram da pesquisa em cinco momentos: novembro-dezembro 1986, maio 1988, março 1989, março 1992 e março 1993. Além da pesquisa quantitativa, foram realizadas 31 entrevistas qualitativas. Müxel (1997) detecta a perda de credibilidade das instituições políticas e de seus membros, o que não significaria, contudo, uma recusa da política. Pelo contrário: segundo a autora, os jovens nutrem expectativas e fazem reivindicações (moralização e transparência; reconciliação entre os imperativos econômicos e os “humanistas”; reforço da democracia direta) no sentido de uma “reabilitação” ou de uma “recomposição” da política. Assim, Müxel (1997) detecta nos depoimentos juvenis “a confirmação de certas predições sobre a evolução da participação política, sobre a emergência de novas formas de cidadania e sobre a diversificação dos modos de ação da política” (p. 154-55). No entanto, um exame de alguns pontos da argumentação da autora e dos depoimentos apresentados no próprio texto indica, não o revigoramento da política, mas a tentativa de sua anulação.

O primeiro ponto a ser destacado é a substituição da ideologia política (que fundamentava partidos e os posicionava à esquerda ou à direita) por uma ideologia individualista, da competência e eficácia, característica do mercado. A autora aplaude a adesão a uma concepção de política “sem rótulos” e, a seu ver, “desideologizada”, mas não percebe nos depoimentos juvenis, e passa ela própria a reproduzir, a ideologia individualista de mercado, que esvazia o esforço coletivo de política. A passagem seguinte é exemplar:

Mas não se trata mais das idéias políticas de antigamente, sustentadas pelas clivagens ideológicas tradicionais e por amarras partidárias que delas decorriam. Agora, é preciso “convergir antes que divergir, se unir antes que diferenciar”. Tal poderia ser a palavra de ordem de uma nova ética política. Os rótulos são rejeitados não somente em nome da sua obsolescência, mas

²³ O ciclo de debates *Juventude e Contemporaneidade* foi realizado entre os meses de maio e junho de 1998, nas dependências do Ática Shopping Cultural, na cidade de São Paulo. As entidades promotoras do evento foram a Ação Educativa e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

também porque são fatores que alimentam as brigas e impasses e dos quais os jovens querem livrar o sistema político. As idéias são “desideologizadas” em nome da eficácia e da competência políticas. A caricatura desta nova ordem política está contida nas seguintes palavras:

[Depoimento] A política, deveria criar um ambiente para tirar idéias de tudo quanto é lugar para poder fazer avançar. Eu vejo a política um pouco assim, um pouco como uma empresa que tem um patrão e que vai se cercando de colaboradores e de empregados que, cada um na sua individualidade e seu trabalho, vai permitir e fazer progredir seu objetivo, atingir sua meta.

É preciso apelar mais para a competência e para a boa vontade do que para a ideologia política. (MÜXEL, 1997, p. 155)

Dessa forma, a autora identifica essa orientação supostamente não ideológica como apreço à liberdade de pensamento, chegando a ponto de classificar uma opção de voto absolutamente pragmática como “desejo de autonomia individual”:

O engajamento deve se fazer “fora das cores políticas”. A recusa das etiquetas, o medo da “arregimentação”, do assujeitamento e de toda restrição à liberdade de pensar ou de agir, fazem rejeitar o engajamento de tipo partidário. O caráter definitivo do militância tradicional amedronta. (MÜXEL, 1997, p. 162)

Novos valores fundamentam outras clivagens a respeito das quais as palavras de ordem tradicionais não funcionam mais. O desejo de autonomia individual vem se interpor entre a demanda de controle e de planejamento do Estado e a economia de mercado, fiadora da liberdade, e isto quaisquer que sejam as filiações políticas [...]. A ilustração que propõe um jovem estudante das Belas-Artes, sem filiação política definida, é deste ponto de vista, eloquente:

[Depoimento] Se eu jogar na raspadinha e ganhar 1 milhão, eu vou votar para uma política que conserve meu milhão: a direita. Por outro lado, se eu trabalhar e o meu patrão se esquecer de me pagar 1000F, eu vou votar para a política que vai recuperar estes 1000F. (MÜXEL, 1997, p. 158-59)

Segundo ponto: a opção por uma política “sem rótulos” ou “sem as clivagens tradicionais” (basicamente, esquerda e direita) seria motivada por uma “rejeição ao conflito” ou por um “desejo do consenso”, tomados pela autora como sintomas da “evolução” política dos jovens contemporâneos:

Por outro lado, a rejeição do conflito, a primazia da eficácia e da competência objetiva sobre as querelas ideológicas, tornam possível a crença nesta evolução. Se, em um primeiro momento, o desejo do consenso se impôs por meio das próprias circunstâncias da conjuntura política, ele designa também hoje em dia, segundo eles, uma verdadeira via de reconstrução do político.

[...]

A vontade geral de consenso revela uma evolução profunda da cultura política no sentido, ao mesmo tempo, de uma homogeneização de suas expectativas e de uma diversificação de seus interesses. (MÜXEL, 1997, p. 158)

A idéia do “consenso” tem conseguido grande aceitação nos dias atuais, em razão da suposição da existência de um objetivo comum que pudesse ser alcançado por meio da união entre forças contrárias. Sem conflito, sem diversidade, sem adversidade. No entanto, considerar o “consenso” ou a “homogeneização” das expectativas como “evolução” política é uma idéia bastante questionável. Conforme Rancière (1996), é a argüição de um dado estado de coisas em torno de um litígio o que funda a política: “a política é a atividade que tem por racionalidade própria a racionalidade do desentendimento” (RANCIÈRE, 1996, p. 14). O consenso liquida com a política na medida em que oferece ao povo uma “*performance* lingüística” como se fosse a sua palavra e faz desaparecer o litígio (cf. RANCIÈRE, 1996).

A política só é possível na pluralidade, o que não significa, contudo, conflito de interesses. Reduzir a política a uma disputa de interesses é trazer para o espaço público a lógica do mercado, em que indivíduos particulares defendem interesses igualmente particulares. Não é a diversidade de interesses o que funda a política, mas o próprio critério que orienta a divisão de parcelas de um comum: “O litígio político se diferencia de todo conflito de interesses entre partes constituídas da população, já que é um conflito sobre a própria contagem das partes. Não é uma discussão entre sócios, mas uma interlocução que põe em jogo a própria situação de interlocução” (RANCIÈRE, 1996, p. 103).

Terceiro ponto: o novo tipo de engajamento político detectado por Müxel (1997) baseia-se não na participação em sindicatos, partidos ou movimentos sociais, mas no “modelo da associação”, o que quer dizer, embora a terminologia da autora não seja essa, a participação em organizações do terceiro setor. O “modelo da associação”, que Müxel (1997) tenta correlacionar com democracia direta, supõe, segundo a autora, uma “intensificação da participação” dada a aproximação entre a política e o cidadão. A questão é justamente o teor dessa participação intensificada: não parece participação no poder, mas participação na execução. A política fica reduzida à solução de problemas e a um certo tipo de solidariedade que, baseada em atos particulares de ajuda aos semelhantes, está mais próxima da caridade e da benevolência. Enfim, trata-se da reprodução do discurso do terceiro setor, que será objeto de análise nos Capítulos III e V; por enquanto, ficam apenas registradas essas observações, que podem ser ilustradas pelas passagens seguintes do texto de Müxel (1997):

Esta visão de um espaço político ampliado, eminentemente “democrático”, reapropriado e habitado por uma diversidade de tendências e de interesses, põe em causa a dimensão elitista da política, de seus atores, assim como de seus modos de ação. Supõe uma intensificação da participação, cada vez mais orientada por ações pontuais e objetivadas, de acordo com os interesses

específicos de certos grupos, certas categorias sociais, ou até mesmo em função de comunidades de interesses individuais. (p. 156)

[Depoimento] São benévolos que pedem a outras pessoas para serem benévolas para consolar outras pessoas que sofrem. Sendo benévolos, não existe mais o lado “show-bizz” do sistema político que faz se avance seu personagem para introduzir suas idéias.

Descrito desta forma, este tipo de engajamento apela para valores morais e se concebe como uma cadeia de solidariedade... (p. 162)

Além disso, o modelo de associação supõe um controle mais direto sobre a realidade dos problemas, um laço mais estreito com os atores envolvidos e, portanto, a possibilidade de uma maior eficácia. (p. 162)

Quarto e último ponto: a autora detecta na juventude parisiense um grande potencial de ação política ou de “engajamento”. Por meio dessa “nova política” – sem crise, sem rebeldia e sem crítica – o discurso pôde reconciliar plenamente a juventude com a política:

Apesar do mal-estar do marasmo político e da instalação de uma morosidade ambiente quanto às esperanças de mudança na sociedade, apesar da difusão da ideologia da renúncia e do “egoísmo da fatalidade”, – a expressão foi encontrada por um dos nossos entrevistados –, que parecem afetar todo o mundo, os discursos dos jovens sobre o engajamento político revela uma vontade de implicação e um grau de consciência espantosos. É certo que com bemóis e nuances, e sobretudo invocando uma concepção do engajamento que já não tem mais muito a ver com os usos militantes do passado. Mas nada deixa transparecer nas suas palavras um recuo do terreno de ação política. Não a ação política que seria levada no quadro institucional dos partidos, mas uma ação política com “P” maiúsculo, como dizem, o que significa, atacar por meios “concretos” os “verdadeiros” problemas, os do dia-a-dia e também os que dizem respeito à sociedade em escala planetária. Eles não acreditam na possibilidade de grandes mudanças e medem os limites de eficácia das ações que eles poderiam realizar à sua altura. Eles desenvolvem uma outra visão da mudança social, ao mesmo tempo mais modesta e mais realista, e imaginam a generalização e a multiplicação de pequenas ações, uma ampliação de um engajamento “artesanal”, segundo os meios e as vontades de cada um, um avanço por “passinhos”. Não se trata de “mudar o mundo”, mas de tão somente “melhorar as coisas”. Nem pensar ser “revoltados”, “anarquistas” ou “utopistas”, mas também, muito menos se desengajar, se “desligar” de uma obrigação de consciência, e talvez de um dever de solidariedade... (MÜXEL, 1997, p. 161-62)

Alguns dos elementos presentes no texto de Müxel (1997) também podem ser detectados na palestra proferida por Regina Novaes, cuja referência aqui se justifica, não só pelo seu conteúdo, diretamente relacionado ao tema em questão, mas pelo *curriculum* da palestrante. Uma das pesquisadoras mais respeitadas do tema juventude, Regina Novaes é antropóloga, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro de duas tradicionais ONGs cariocas: o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE),

fundado em 1981 pelo sociólogo Betinho, e o Instituto de Estudos da Religião (ISER). Em 2005, sete anos depois da referida palestra, Regina Novaes viria tornar-se Secretária Adjunta da Secretaria Nacional de Juventude e presidente do Conselho Nacional de Juventude.

Novaes (2000) relata a experiência do grupo GerAção, “composto por ‘jovens cariocas de classe média *que se organizaram* no âmbito da Campanha contra a Fome”²⁴ (p. 49, grifo nosso). Formado predominantemente por estudantes de ensino médio, o grupo nasceu apoiado pela organização não-governamental Viva Rio, cuja “política da ‘boa vizinhança’ entre asfalto e favela” (NOVAES, 2000, p. 50) visava incentivar “os jovens de colégios de classe média a olhar para a favela e para os habitantes de lá e a oferecer trocas de serviços” (p. 51). Fica evidente, portanto, que se tratava de um projeto de “socialização para a cidadania” (NOVAES, 2000, p. 66), concebido e coordenado pelos adultos-membros de uma organização do terceiro setor. Fornecida tal informação, a ênfase da palestrante imediatamente se desloca para a suposta iniciativa dos jovens “que se organizaram”: “O Grupo GerAção, no entanto, fez sua própria interpretação dessa sugestão: pretendeu romper os limites da cidade partida, sair de suas fronteiras” (p. 51). Do mesmo modo, a passagem seguinte elucida o enfoque da palestrante na atividade dos jovens do grupo, apesar da interferência determinante dos adultos na condução dos eventos:

Enfim, os jovens do Grupo GerAção foram para Vigário Geral, conheceram a área, visitaram instituições locais, tocaram e jogaram capoeira. Certamente as organizações não-governamentais (ONGs) mediadoras prepararam a visita e até contam com mediações locais que garantiram o trânsito na área. (NOVAES, 2000, p. 51)

Segundo Novaes (2000), o “sucesso” (p. 53) da “intervenção social” (p. 51) levada a cabo pelo grupo GerAção estaria relacionado a um suposto envolvimento pessoal e direto (portanto mais autêntico, poder-se-ia acrescentar) daqueles jovens, sem a sustentação de uma ideologia partidária ou política. Tal como Mùxel (1997), que identifica uma política “sem rótulos” e “desideologizada”, Novaes (2000) aponta a necessidade de “se compreender os efeitos políticos dessas formas de fazer política que não se caracterizam por um discurso político articulado como o das gerações passadas” (p. 54).

Novaes (2000) não utiliza a expressão *protagonismo juvenil*, mas não deixa de considerar que os jovens do Grupo GerAção seriam “protagonistas” (p. 54) de uma forma de política diferente daquela do movimento estudantil, referência e mito que não seria mais possível:

²⁴ A Ação da Cidadania Contra a Miséria e Pela Vida, desencadeada em 1992, pelo sociólogo Betinho.

É claro que eu gostaria, pelos meus valores, de ter a juventude nacional nas ruas e, quanto a isso, concordo em que há muito a ser feito. Agora, se não compararmos o real com o ideal, talvez vejamos coisas que não são vistas quando se tem em mente só um modelo de mobilização. A realidade só responde ao que perguntamos para ela. (NOVAES, 2000, p. 59-60)

Característica dessa “forma[s] de se fazer política nos dias de hoje” (NOVAES, 2000, p. 53) seria “atuar no ‘aqui e agora’” (p. 52), ou seja, realizar atividades localizadas com objetivos imediatamente alcançáveis e observáveis. Ao realizarem tais atividades os jovens do Grupo GerAção estariam afinados com a prática política contemporânea:

Os mais recentes movimentos sociais reúnem pessoas que vão para as ruas, em que se tem uma ação pontual para lograr um efeito imediato: repercutir na imprensa, podendo ou não desembocar em mecanismos da política representativa ou produzir um projeto político de médio ou longo prazo. Portanto, esses jovens estão dentro do espírito de seu tempo. (NOVAES, 2000, p. 53-54)

Nessa primeira metade dos anos 2000, já se tornou lugar-comum a afirmação de que “formas não convencionais de participação política” (ABRAMO et al., 2000, p. 9) ou as “novas formas” de política podem ser encontradas não só entre os jovens (CORTI e SOUZA, 2005, p. 55-96), mas em toda a sociedade; e em todos os segmentos juvenis, inclusive os “jovens pobres”, os antigos “menores”:

Por outro lado, muitos jovens através de diferentes ações vêm afirmando outras formas de funcionamento e de organização, que fogem às preestabelecidas. Essa juventude pobre e marginalizada cria e inventa outros mecanismos de sobrevivência e luta, resistindo às exclusões e destruições que vivenciam diariamente em seu cotidiano, e conseguindo, muitas vezes, escapar ao destino traçado pela lógica do capital e entendida como inexorável e imutável.

[...]

Sem pretender racionalmente fazer revoluções, mudar o presente e preparar o futuro, muitos desses movimentos de resistência, sem dúvida, produzem revoluções moleculares, forjam mudanças micropolíticas em seus atores e nos cenários onde atuam, e apontam para novos caminhos, criações, invenções. É verdade que foram e continuam a ser ignorados pela história oficial, pelos “ilustres” cientistas e intelectuais, pelos meios de comunicação. Apesar desse competente apagamento oficial, vêm ocorrendo várias e diferentes experiências empreendidas por jovens em seus cotidianos, que configuram práticas de resistência, expressas através da música, de outras artes, de microorganizações coletivas, de redes de solidariedade. O importante é percebê-las, fortalecê-las, e nos aliarmos a elas. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003, p. 35-36)

Dentre as manifestações dos jovens pobres que têm sido identificadas como prova da existência de uma juventude “não alienada”, que “atua junto à comunidade local”,

que “abre novos canais de participação na sociedade”, estão os grupos de RAP (*Rhythm and Poetry*). Sposito (1993/94) interpreta o RAP como uma das “várias manifestações do agir coletivo juvenil no mundo urbano” (p. 162), portanto, “produto da sociabilidade juvenil, reveladora de uma forma peculiar de apropriação do espaço urbano e do agir coletivo, capaz de mobilizar jovens excluídos em torno de uma identidade comum” (p. 167). Além das finalidades artísticas e das relacionadas à afirmação do trabalho musical, as “posses” (reunião de vários grupos de rappers), também teriam objetivos comunitários (realizar campanhas de arrecadação de agasalhos ou alimentos, oferecer alternativas a jovens consumidores de drogas) e políticos, cujas ações “estariam mais próximas daquelas práticas típicas do movimento negro, mediante a participação em manifestações políticas mais amplas como passeatas, organização de cursos e debates” (p. 171).

Kehl (2000b), por sua vez, não denomina políticos os propósitos do RAP, mas identifica um “esforço civilizatório”, distinguindo os rappers da periferia paulistana dos anos 90 dos punks da década anterior, que não teriam sido “capazes de superar a condição subjetiva de sua alienação” (p. 210). Entre os elementos desse “esforço civilizatório” estaria o que teria faltado aos punks: o uso da palavra no apelo à consciência e a mudança de “atitude”, e contra a mistificação e alienação da sociedade de consumo. A palavra seria possibilitada pela identificação com a raça negra, consciência de filiação a uma história e pertencimento a uma coletividade:

O distanciamento necessário para se pensar antes de falar vem de um mergulho na própria história (“somos descendentes de escravo que sofreu...”) e de uma aceitação ativa, não conformista, da própria condição, do pertencimento a um lugar e a uma coletividade que fortalece os enunciados e, por outro lado, recorta um campo a partir de onde o sujeito pode falar, dificultando o escape na direção de fantasias de adesão a fórmulas imaginárias de aliciamento ou de consolação (KEHL, 2000b, p. 218-19).

O ponto central da interpretação de Kehl (2000b) é a idéia de fratria, que estaria presente entre os rappers: “uma intenção de igualdade, um sentimento de fratria, um campo de identificações *horizontais*, em contraposição ao modo de identificação/dominação *vertical*, da massa em relação ao líder ou ao ídolo” (p. 212, grifo do autor). A própria autora não deixa, no entanto, de reconhecer o caráter autoritário (KEHL, 2000b, p. 220) e não transgressor (p. 221) do discurso dos rappers²⁵ e questiona o potencial de emancipação da

²⁵ Sobre a ausência da fala transgressora no atual modelo de participação política, ver Capítulo V.

fratria igualitária na medida em que ela se afirma excluindo e segregando os que lhe são diferentes:

Se a semelhança que une os “irmãos” é afirmada pela exclusão de todo o diferente, a fratria coloca-se fora do laço social e acaba por obter o efeito oposto ao desejado. Se o rap se propõe como uma linguagem discriminatória em relação aos de fora, o esforço civilizatório dos Racionais MC’s pode ser inútil, e a fratria, desgarrada do corpo social, transforma-se em gangue. (p. 237)

Alguns pesquisadores, por sua vez, seguem afirmando a existência de uma “juventude atuante”, “criativa”, “que se organiza” mesmo quando os dados coletados não autorizam plenamente essa interpretação. O citado *Mapa da Juventude*, por exemplo, cujo principal critério para a identificação de uma “juventude atuante” foi a existência de grupos juvenis, conseguiu identificar, entre os entrevistados, apenas 13,1% que afirmaram participar de grupos, e permitiu uma estimativa de menos de 5,0% de componentes de grupos juvenis na população da cidade de São Paulo.

Eis, portanto, uma das condições que tornaram possível a emergência do discurso do *protagonismo juvenil*: a reconciliação da juventude com aquilo que já havia sido considerado a principal forma de expressão dos problemas juvenis (FORACCHI, 1972, p. 84): a política. Mas não da mesma juventude nem da mesma política: a noção ampliada e homogeneizadora de juventude pôde acolher uma noção restrita de política, concebida como *atividade*: administração e execução de bens e serviços (ponto que será objeto de reflexão no Capítulo V).

A hipervalorização da juventude

Os anos 90 foram anos de intensificação e diversificação da produção acadêmica brasileira sobre juventude. Se até então eram escassos os títulos sobre o tema, na década de 90 foram realizados e publicados trabalhos que estudavam os mais diversos segmentos juvenis sob os mais variados aspectos e perspectivas teóricas²⁶: punks e darks (ABRAMO, 1994), rappers (SPOSITO, 1993/94), skinheads (COSTA, 1993), torcedores de

²⁶ Sobre a variação temática e o crescimento do número de estudos sobre juventude na área de Educação (teses e dissertações apresentadas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação), no período 1980-1998, consultar Sposito (2000).

futebol (TOLEDO, 1996, 1997), funkeiros, grafiteiros, alunos de ensino médio (TAKAHASHI, 1995; SOUZA, 2003), de ensino supletivo (FREITAS, 1995), de escola pública (GOMES, 1997), de escola noturna (MARQUES, 1997), galeras cariocas (GUIMARÃES, 1997, 1998; VIANNA, 1997), trabalhadores (MARTINS, 1997), trabalhadores das ruas (TEDRUS, 1996²⁷), “caras-pintadas” (MISCHE, 1997; RODRIGUES, 1993); além da ação política (GROPPO, 2000; TAKAHASHI, 1995), dois grandes interesses estiveram presentes em vários dos trabalhos: drogas (AQUINO, 1998) e violência (DIÓGENES, 1998). Ponto em comum de muitos desses trabalhos foi, em maior ou menor grau, a identificação dos segmentos estudados não apenas como alunos, trabalhadores ou moradores de periferia, mas como “jovens”, membros de uma juventude, cujas peculiaridades perpassam as diferentes classes e condições sociais.

Um campo de estudos sobre juventude veio se firmando, especialmente a partir de meados da década 90, época em que, por exemplo, o curso *Sociologia da Juventude*, ministrado pela Professora Marília Pontes Sposito na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, era bastante concorrido. Mais que uma pesquisadora do tema, Marília Sposito era (e continua sendo) muito bem-informada sobre o andamento das produções acadêmica e não acadêmica, tornando-se um nome a quem, além de seus orientandos formais, outros pesquisadores recorriam em busca de indicações de bibliografia mais recente, contatos com outros grupos de estudo, novas informações etc.

Marília Sposito também foi presidente da ONG Ação Educativa (Anexo C), em que Helena Abramo e outros implantaram o programa Juventude. A presença de ambas em postos de direção de uma ONG (não são os únicos casos; poderiam ser citados inúmeros outros) é um indicador de como os discursos acadêmico e não-acadêmico, inclusive o governamental, se nunca foram isolados entre si, a partir da década de 90 tenderam a se mesclar cada vez mais. Embora membros da universidade tradicionalmente venham ocupando postos de direção em órgãos de governo e, a partir dos anos 80, também em organizações não-governamentais, mantinha-se uma relativa independência dos discursos²⁸. Durante a década

²⁷ Os “jovens que trabalhavam nas ruas” estudados por Tedrus (1996) eram, em sua maioria, do sexo masculino, da faixa etária de 13 a 17 anos, e vendiam sorvete, engraxavam sapatos, carregavam carrinhos em feiras-livres, tomavam conta de automóveis estacionados etc. nas ruas de São Bernardo do Campo. Ou seja: dez ou quinze anos antes muito provavelmente esses mesmos “jovens” teriam sido denominados “menores de rua” ou “menores na rua”.

²⁸ Estudo de Landim (1993), ela própria pesquisadora da universidade e integrante de ONG, demonstra como na década de 80, as ONGs esforçavam-se por afirmar sua autonomia frente às mesmas entidades com as quais mantinham estreitas relações: movimentos sociais, igreja, partidos políticos, sindicatos, agências financiadoras internacionais e universidade.

de 90, além do crescimento do número de ONGs, foi possível observar um entrelaçamento discursivo cada vez maior, envolvendo universidade, terceiro setor, órgãos governamentais, organismos internacionais e o mercado. Aliás, poder-se-ia afirmar: *sob a égide do mercado*, ponto que será retomado ao longo deste trabalho.

O referido crescimento da produção acadêmica não foi um fato isolado, mas decorrência da valorização da juventude pela universidade como tema relevante de estudos, num contexto de valorização da própria juventude pela sociedade. Em maior ou menor medida, boa parte dos trabalhos tem atribuído um caráter geracional às transformações da sociedade contemporânea, identificando a juventude como sua principal portadora; nesse sentido, estudar a juventude seria estudar a própria mudança (cf. PERALVA, 1997). O editorial do número especial dedicado à “Juventude e Contemporaneidade” pela *Revista Brasileira de Educação* (edição organizada, aliás, por Marília Pontes Sposito e Angelina Teixeira Peralva) refere-se à valorização da juventude pela universidade:

Depois de um período de latência, os estudos sobre juventude reemergem lentamente no cenário acadêmico brasileiro. Com este número, a Revista Brasileira de Educação pretende contribuir para a aceleração dessa tendência. Ela nos parece capital, não somente para a compreensão dos problemas específicos de um grupo etário particular – aquele que as definições institucionais em uso situam na faixa dos 15 aos 24 anos –, mas também para a elucidação de alguns dos mais importantes problemas da atualidade. (PERALVA e SPOSITO, 1997, p. 3)

Nas últimas duas ou três décadas, a juventude não só se prolongou em termos de faixa etária (pressionando a infância e a adolescência e postergando a vida adulta), atingiu classes e segmentos sociais diversos (acompanhando a expansão do mercado de consumo), mas também se tornou um “modelo cultural” (cf. PERALVA, 1997), um “ideal social” (cf. RIBEIRO, 2003), uma espécie de “estilo de existência” almejado por todos. De uma forma ou de outra, autores diversos já apontaram esta “juvenilização” ou “teenagização” da cultura (cf. KEHL, 1998; MEZAN, 1998; SEVCENKO, 1998; CALLIGARIS, 1998; MELUCCI, 1997; SARLO, 1997; CHIESI e MARTINELLI, 1997). Melucci (1997), por exemplo, escreve que:

Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida [...]. Nesse sentido, a adolescência parece estender-se acima das definições em termos de idade e começa a coincidir com a

suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros. (p. 9)

Em fins do século XIX e início do XX, os “recém-enriquecidos” da *belle époque* tentavam sanar a lacuna da tradição com uma aparência austera e deliberadamente envelhecida; o imperativo social era parecer velho e o mercado oferecia uma série de produtos para se alcançar o envelhecimento precoce:

Tônicos para encorpar e ganhar peso, corantes para barbas e bigodes ralos, óculos e monóculos de vidros grossos e até uma sinistra pomada para amarelar dentes e unhas! Isso sem contar todo o repertório de recursos destinados a manifestar veneranda austeridade: suíças, cãs, casacas, cartolas, bengalas, cebolões, charutos, anéis de cabochão, polainas e comendas. (SEVCENKO, 1998, p. 5)

Também KEHL (1998) refere-se aos: “sinais de respeitabilidade e seriedade que todo moço tinha pressa em ostentar. Um homem de 25 anos já portava o bigode, a roupa escura e o guarda-chuva necessário para identificá-lo entre os homens de 50, e não entre os rapazes de 18” (p. 7). Observe-se que a autora escreve *moço* e não *jovem*; a noção predominante da época talvez fosse a de *mocidade* e não de *juventude*, ponto que será retomado adiante.

Sarlo (1997), ao comentar o traje como componente do “estilo jovem” afirma que “juventude não é uma idade e sim uma estética da vida cotidiana” (p. 36). A autora lembra como diferentes personagens da história consideravam-se e/ou foram considerados jovens ou não-jovens, independentemente da idade cronológica:

As vanguardas argentinas da década de vinte praticaram um estilo de intervenção que logo foi considerado juvenil. Bertold Brecht, por sua vez, nunca foi jovem, nem Benjamin, Adorno, Roland Barthes. Os retratos de Sartre, Raymond Aron e Simone de Beauvoir, aos vinte anos de idade apenas, mostram a pose grave com a qual seus modelos pretendem dissipar qualquer idéia da imaturidade que fascinava a Gombrowicz. (SARLO, 1997, p. 37-38)

Nos dias de hoje, ao contrário do início do século, todos querem ser jovens. Enquanto no início do século, o moço tentava identificar-se com o adulto o quanto podia, assimilando seus modos, atitudes e vestimenta, hoje é o inverso: o adulto quer parecer eternamente jovem. Há três ou quatro décadas apenas, o adulto que adotava um estilo de vida jovem (quer por dificuldades de inserção no mercado de trabalho, quer por rejeitar um mundo

que não se abria à transformação) permanecia, de certa forma, marginalizado. Nessa época, a juventude já era valorizada, mas não como condição permanente de vida.

Na década de 60, Foracchi (1982c) identificava nas camadas médias em ascensão “uma ideologia de *valorização da juventude* [...] como corolário do *mito da educação*” (p. 34, grifo do autor). A concepção de que a educação seria o principal meio de mobilidade fazia do jovem estudante o “instrumento das aspirações da classe média e esteio do projeto pequeno-burguês de transformação da realidade” (FORACCHI, 1982c, p. 36):

O jovem é objeto de uma dupla valorização; enquanto *esperança* e enquanto *investimento social*. De um lado, há a necessidade de prosseguir na trajetória já iniciada e o jovem é o elemento que tem energia, vitalidade e condições para fazê-lo. De outro lado, transformando-se em estudante, o jovem está potencialmente integrado à estrutura ocupacional existente e tem abertos diante de si os horizontes da profissionalização. O investimento retorna ao investidor acrescido de um excedente mensurável em termos de prestígio e *status*. O jovem é, assim, o personagem central da ascensão pequeno-burguesa. (p. 34-35, *grifos do autor*)

Mas tanto a situação de juventude como a de estudante, embora valorizadas, eram consideradas transitórias, aliás, valorizadas justamente por serem transitórias, por constituírem etapas preparatórias para a meta final: a profissionalização e maturidade da vida adulta. Hoje, a vida adulta parece ter se perdido, deixou de se colocar como objetivo, como sugerem Chiesi e Martinelli (1997), ao comentarem resultado de pesquisa realizada entre jovens europeus no início da década de 90:

A propósito da crescente afinidade das atitudes dos jovens italianos com os seus coetâneos europeus, vale a pena destacar algumas tendências claramente perceptíveis. A primeira tendência é o prolongamento da idade juvenil e o significado novo do próprio conceito de juventude: ser jovem é cada vez menos um processo direcionado para uma finalidade, isto é, a meta de se tornar adulto, começar a trabalhar e assumir as responsabilidades da idade adulta e é cada vez mais uma condição social que pode durar vários anos. (p. 110)

Por sua vez, Sarlo (1997) credita o atual prestígio da juventude ao declínio da autoridade e às ilusões oferecidas pelo mercado, especialmente a novidade e a liberdade:

Hoje a juventude é mais prestigiosa do que nunca, como convém a culturas que passaram pela desestabilização dos princípios hierárquicos. A infância já não proporciona uma base adequada para as ilusões de felicidade, suspensão tranqüilizadora da sexualidade ou inocência. A categoria de “jovem”, por sua vez, garante um outro *set de ilusões* com a vantagem de poder trazer à cena a sexualidade e, ao mesmo tempo, desvencilhar-se mais livremente de suas obrigações adultas, entre elas a de uma definição taxativa do sexo. Assim, a juventude é um território onde todos querem viver indefinidamente. (SARLO, 1997, p. 39, grifo do autor)

O mercado ganha relevo e corteja a juventude, depois de instituí-la como *protagonista* da maioria de seus mitos.

[...]

Consumidores efetivos ou consumidores imaginários, os jovens encontram no mercado de mercadorias e bens simbólicos um depósito de objetos e discursos *fast* preparados especialmente. A velocidade de circulação e, portanto, a obsolescência acelerada se combinam numa alegoria de juventude: no mercado, as mercadorias devem ser novas, devem ter o estilo da moda, devem captar as mudanças mais insignificantes do ar dos tempos. A renovação incessante necessária ao mercado capitalista captura o mito da novidade permanente que também impulsiona a juventude. Nunca as necessidades do mercado estiveram afinadas tão precisamente ao imaginário de seus consumidores.

O mercado promete uma forma do ideal de liberdade... (SARLO, 1997, p. 41, grifo nosso)

Além de assegurar mercado consumidor à infinidade de novas e descartáveis mercadorias continuamente produzidas, a juvenilização da cultura parece também atender aos interesses do mercado de trabalho, nesses tempos de neoliberalismo. As habilidades e atitudes demandadas pelo mercado de trabalho, atingido pelos processos de reestruturação produtiva e precarização da ocupação, seriam aquelas comumente atribuídas à juventude: flexibilidade, agilidade, abertura a novas situações, criatividade etc. Apenas o trabalhador eternamente jovem, que *aprendeu a aprender e continua aprendendo ao longo de toda a vida*, que enfrenta condições de trabalho precárias e provisórias, mudando com frequência os rumos de sua carreira, consegue se manter inserido (não necessariamente empregado) no mercado (cf. RODRÍGUEZ, 2001, p. 78). Não era essa a interpretação de Melucci (1997), mas esse trecho é bastante sugestivo:

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais. (p. 13)

Não se pretende aqui reproduzir as interpretações dos autores citados sobre a chamada juvenilização da cultura ocidental. Mas a leitura desses e outros autores pode sugerir uma hipótese a mais sobre o tema. Numa sociedade em que predomina o mercado, em que os objetos e símbolos são rapidamente consumidos e rapidamente substituídos, o passado é apagado. Em seu lugar é instaurado um presente repetitivo, em que há a ilusão de liberdade de escolha. Mesmo as tentativas juvenis de inovação (na música, nas roupas, nos estilos e, porque não dizer, na política) logo são capturadas pelo mercado e transformadas em repetição

e inalterabilidade. A novidade promovida pelo mercado, tendo a juventude como sua associada, despreza o passado e instaura um monótono presente.

O presente projeta-se sobre o passado, que é reconstituído nos termos do presente. Ou seja: a noção contemporânea de juventude acaba sendo utilizada para interpretar os fatos e escritos do passado, como se fosse atemporal, existisse desde sempre e se aplicasse a diferentes momentos históricos. Isso ocorre, por exemplo, no artigo de Caccia-Bava e Costa (2004), em que os autores identificam não só como movimentos juvenis, mas como manifestações de *protagonismo juvenil*, episódios diversos da história do Brasil: o movimento abolicionista, a Semana de Arte Moderna, o tenentismo, a criação do Partido Comunista Brasileiro, o integralismo e a formação da Tradição, Família e Propriedade (TFP). Os autores reconhecem que os jovens não chegaram a constituir figura de destaque na historiografia nacional, que “oculta e ofusca a presença da juventude na vida política nacional” (CACCIA-BAVA e COSTA, 2004, p. 110), e por isso pretendem escrever uma “história da juventude brasileira”, reinterpretando a história do Brasil sob a ótica da “juventude” e de seu *protagonismo*:

No processo de resistência, os jovens puseram em movimento seu imaginário e construíram uma linguagem que representou a sua identidade. No entanto, por razões históricas, que merecem maior aprofundamento do que aqui se realizou, mal se apresentavam como criadores de um fenômeno contínuo que os diferenciassse dos demais grupos integrantes das lutas democráticas.

Essas referências permitem-nos afirmar a possibilidade de uma reflexão otimista e prospectiva da história da juventude brasileira, no século XX, uma vez que os jovens se revelaram, a toda sociedade brasileira, como grupo ou movimento, capazes de protagonizar processos de formação cultural e política, alternativos para as novas gerações. (CACCIA-BAVA e COSTA, 2004, p. 64)

A noção que utilizam é a de uma juventude atuante, repleta de potencialidades artísticas, sociais e políticas; assim, relembram casos de “jovens brilhantes”, “idealistas e corajosos”, “cheios de energia e inteligência”, como o “jovem” Mário de Andrade, a “jovem mulher” Anita Malfatti, o “jovem” Joaquim Nabuco, o “jovem” Padre Feijó, o “jovem” José Bonifácio, o “jovem” Plínio Salgado, o “jovem” Luís Carlos Prestes, o “jovem” Miguel Reale, entre outros. Apontam “o caráter protagonista da juventude brasileira”, numa clara utilização de uma categoria do presente para a interpretação do passado. Mas as próprias fontes utilizadas e transcritas no artigo traem a intenção dos autores, ao, por exemplo, referirem-se à *mocidade* e não à *juventude*, duas noções distintas: os “moços” não eram jovens, mas adultos com vida profissional definida, embora em início de

carreira, portadores de idéias renovadas ou oposicionistas. Seguem duas citações, a primeira a respeito do “jovem” Joaquim Nabuco e do “jovem” José Bonifácio, atribuída a um “jornal da época”, e a segunda, escrita pelo “jovem jurista” Miguel Reale, em que fica explícita a noção de mocidade, não como sinônimo de juventude, mas como de precocidade da vida adulta:

O senhor Joaquim Nabuco em nome da mocidade, porque não são moços os que não têm no peito a febre das idéias liberais, vem saudar um homem que é uma idéia, uma data que vale uma história, um partido que é um povo: o conselheiro José Bonifácio, o dia 17 de julho, o Partido Liberal (S/ identificação apud CACCIA-BAVA e COSTA, 2004, p. 69).

Eis porque os homens de mais de cinquenta anos não podem compreender a mocidade do século XX, isto é, aquela parte da mocidade atual que não teve adolescência, pois como os sertanejos a que se refere Euclides da Cunha, foi forçada a abrir os olhos muito cedo para a vida e a afrontar as agruras da seca (REALE, Miguel. *O estado moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1934, p. 39 apud CACCIA-BAVA e COSTA, 2004, p. 86)

Por outro lado, a juventude hipervalorizada de hoje em dia, ao eternizar-se e não abrir a perspectiva de uma vida adulta, impossibilita também o futuro. A eterna juventude vive num futuro que já chegou, que está dado, aqui e agora, ou seja, a eterna juventude vive no presente, no eterno presente, sem passado nem futuro. Este parece ser o sentido da juvenilização da cultura contemporânea: a eternização de um tempo presente, sempre igual. A hipervalorização da juventude e a ênfase no tempo presente são, portanto, idéias associadas que aparecem tanto nos textos de autores acadêmicos e/ou membros de ONGs quanto nos documentos dos organismos internacionais:

A idéia de transição como aspecto central da juventude é tão propagada que nos deteremos um pouco mais sobre ela. Esta idéia apóia-se na suposição de que grande parte das experiências juvenis está ligada à preparação para o ingresso na vida adulta. Isto, entretanto, é bastante controverso. Mesmo concordando haver um caráter de transitoriedade na experiência juvenil, como em todas as outras fases da vida, fica claro que ela não se limita à expectativa de um tempo futuro. Afinal, os jovens participam ativamente da vida social, trabalhando, votando, vivendo sua sexualidade. Eles vivem o seu próprio tempo, desfrutando das vantagens e enfrentando as desvantagens de sua condição. Assim, negam-se a viver em função de um futuro incerto e buscam construir sentidos para a sua vida no presente. (CORTI e SOUZA, 2005)

Especialmente no discurso dos organismos internacionais, a valorização do presente aparece em decorrência do objetivo de integração imediata da juventude pobre e excluída. É no presente que devem se realizar as políticas e medidas dirigidas à juventude; esta, por sua vez, deve “participar” – ou inserir-se – também no presente:

A condição juvenil não pode ser apreendida somente se limitando a um estado fixo, considerando que há uma dimensão de trânsito, de preparação para algo. Sua “volatilidade”, ou seja, sua condição social “passageira”, que se perde com o passar dos anos é uma realidade; entretanto, as identidades e identificações com o presente pedem considerações sobre materialidades e desejos de realizações, e o desafio é combinar perspectivas diferenciadas quanto a tempos de referência.

[...]

... os jovens são o futuro e é necessário prepará-los para que possam participar dinamicamente na sociedade, amanhã. Portanto, no presente, os jovens não têm muito mais a fazer do que se preparar para serem “grandes” e não “se meter em confusão”.

A idéia é extremamente conservadora e, na prática, o que se faz, é “ignorar” o presente dos jovens. Esse tipo de argumento lhes nega a possibilidade de participar da dinâmica da vida social [...].

... é certo que os jovens têm que se preparar para assumir papéis e responsabilidades. Por uma outra ótica, os jovens aprendem a participar participando e não se pode deixar enganar pelo falso dilema: o futuro ou o presente. (UNESCO, 2005, p. 80)

A eternização de um presente juvenil impossibilita a rebelião. Não foi por acaso que a rebelião desapareceu do discurso sobre juventude nos últimos 20 ou 30 anos. Se antigamente era a recusa do mundo adulto o fator que potencializava a rebelião juvenil (FORACCHI, 1972, p. 27), nos dias de hoje, em que o momento das escolhas e opções definitivas de vida é adiado indefinidamente, em que não há exatamente uma vida adulta a ser confrontada, também não pode haver rebelião. Enfim, um presente sempre igual e sem sobressaltos, que ameaça a capacidade humana de rebelar-se contra o curso dos eventos.

CAPÍTULO II

A ATIVIDADE DOS ATORES SOCIAIS E DO *JOVEM*

PROTAGONISTA

A noção de ator social como suporte para o *protagonismo*

Condição de possibilidade de um discurso que manifesta uma posição de destaque para a juventude foi a ampliação etária e de origem social dessa noção, conjugada à hipervalorização do jovem, elevado a modelo cultural (objeto de reflexão do Capítulo I). A juventude transformou-se em categoria que abriga as diferenças (etárias, de gênero, de expressões culturais etc.), mas que dissolve as desigualdades de classe e posição social. Hoje em dia, tanto o antigo “menor” quanto o “estudante”, ambos jovens, podem e devem *fazer* política. O termo “menor” tornou-se pejorativo e seu desaparecimento do discurso teve o efeito de encobrir a visibilidade social de um segmento marginalizado (cf. COIMBRA e NASCIMENTO, 2003), cuja existência é vista como ameaça à estabilidade social. Ao mesmo tempo, a diluição da antiga figura do estudante radical na categoria ampliada da juventude permitiu que uma noção de política desvinculada da contestação das contradições sociais pudesse ser reconhecida e incentivada como atributo juvenil. Pode-se afirmar, portanto, que a ampliação da noção de juventude para grupos etários e sociais diversos constituiu uma operação de “homogeneização do campo social” de modo a desarmar os conflitos decorrentes das diferenças sociais (cf. LEFORT, 1990, p. 315). Diluídos os conflitos e neutralizadas as ameaças juvenis, foi possível a emergência de um discurso que incentiva a juventude a *fazer* política.

Por outro lado, a emergência do enunciado *protagonismo juvenil* também só foi possível graças a uma concepção da sociedade e de espaço público em que indivíduos isolados – os atores sociais – encontram-se para negociar interesses. De acordo com essa concepção, o próprio indivíduo é o grande responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso a serviços (e não direitos) de educação, saúde, segurança etc., enfim,

pela sua “inclusão” na sociedade. Para tanto, o indivíduo deve *atuar*: manter-se em atividade e em negociação com os outros atores sociais, cujo conjunto constitui a chamada sociedade civil. Assim, o *jovem protagonista* é metaforicamente definido como o “ator principal” desse elenco da “sociedade civil” que *atua* num *cenário* considerado público. Segue-se uma breve exposição acerca dessa matriz discursiva²⁹ que permitiu a enunciação, não só do *protagonismo juvenil*, mas também das noções de “resiliência”, “capital social”, “empoderamento”, entre outras.

É clássica na sociologia a noção de ator social como o indivíduo que, pela via indireta das instituições, interioriza valores e normas sociais, e que, em decorrência, desempenha um papel atribuído pela sociedade. Esta é concebida como um sistema integrado ao qual o indivíduo se identifica ou se vincula intimamente (o que não implica necessariamente condicionamento ou automação, uma vez que o indivíduo é tanto mais autônomo quanto mais interiorizar o social; em última instância, há uma identificação ou uma unidade entre o indivíduo e a sociedade). Além da noção de ator social, a tradição sociológica, cujos principais nomes são os de Durkheim, Parsons e Elias, tem como centrais as noções de instituição, papel, norma, valor e socialização. Nos últimos anos tornou-se corrente o uso da expressão ator social – e não das demais – nos documentos internacionais, nos textos das ONGs e nos trabalhos da academia, mas com significado diverso.

De maneira geral, a expressão ator social refere-se, hoje em dia, àquele que trabalha pela consecução de objetivos pessoais numa dada conjuntura social e, por extensão, àquele que trabalha pela resolução de seus próprios problemas e daqueles que afetam a coletividade. Essa atividade do ator social, em prol de si mesmo e do grupo social, é o que faz dele um membro da sociedade civil. Na sociologia, talvez o exemplo mais acabado de apropriação (e, portanto, resignificação) da noção de ator social seja o de Alain Touraine. Em artigo que se tornou referência na área de juventude, escrito por ocasião de consultoria ao governo do Chile, por incumbência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Touraine apresenta sua definição de ator social:

Um ator social é o homem ou a mulher que intenta realizar objetivos pessoais em um entorno constituído por outros atores, entorno que constitui uma coletividade à qual ele sente que pertence e cuja cultura e regras de funcionamento institucional faz suas, ainda que apenas em parte. Ou, dito com palavras mais simples, são necessários três ingredientes para produzir

²⁹ Neste trabalho, a expressão matriz discursiva refere-se a um modo de explicar a sociedade que abre um leque de enunciados possíveis, simultâneos ou não, compatíveis ou não entre si, permitindo a produção de arquiteturas diversas de um discurso.

um ator social: objetivos pessoais, capacidade de comunicar-se e consciência de cidadania. (TOURAINÉ, 1998, p. 5)

A noção de ator social de Touraine como aquele que persegue objetivos pessoais não redonda em puro individualismo (ameaça à coesão social) já que, segundo o autor, tais objetivos devem ser “projetos realistas”, ou seja, devem levar em consideração a posição e os interesses dos outros atores. É essa a função da capacidade de comunicação e da consciência de cidadania, os outros dois “ingredientes” da noção de ator social: assegurar o vínculo entre o indivíduo e o grupo social. A capacidade de comunicação assemelha-se à habilidade do indivíduo de negociar, estabelecer alianças ou defender-se, tendo em vista o conhecimento que tem sobre o meio em que vive e as possibilidades de realização de seus objetivos pessoais:

Na escola aprenderá a criança e o rapaz irá conhecer o campo social em que vai atuar. Ali aprenderá a conhecer a atividade e o modo de vida dos demais e, portanto, a saber, qual é seu próprio lugar e a reconhecer com quem pode entabular uma aliança ou simplesmente negociar, ou contra quem deve, ao contrário, defender-se. (TOURAINÉ, 1998, p. 6)

Já a consciência de cidadania é definida no artigo de Touraine (1998) como algum nível de influência nas decisões: requer o “conhecimento da língua materna e da história e geografia” do país e supõe, no caso dos jovens, que estes “sintam que influem nas decisões que afetam sua vida coletiva” (p. 6). No mesmo artigo, o autor refere-se à “participação política” e ao “diálogo” como componentes importantes da cidadania³⁰, mesmo que não resultem em “capacidade de ação coletiva” e “elaboração ideológica” (TOURAINÉ, 1998, p. 6). Isto é, a noção de política de Touraine prescinde das associações, partidos e movimentos sociais, como também da construção coletiva de um ideal de sociedade.

Em suma, o ator social de Touraine (1998) pode ser, grosso modo, definido como o indivíduo responsável pela consecução de objetivos particulares e exequíveis, e cuja atividade encontra seus limites e possibilidades na atividade dos outros atores sociais e na conjuntura socioeconômica previamente diagnosticada. O ator social é aquele que, para conseguir alcançar objetivos particulares, modifica o “entorno social” negociando com outros atores.

Essa concepção de negociação entre atores sociais como um recurso para “modificação do entorno social”, tendo em vista a consecução de fins particulares, abriu a possibilidade para o surgimento de um enunciado que se tornou muito freqüente: *capital*

³⁰ Sobre a atual noção de cidadania, consultar Capítulo V.

social. A expressão aparece na publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005), nomeando, não um conceito contábil, mas as relações entre os diversos atores da sociedade civil tomadas como um recurso ou um meio para a realização de atividades (nomeadas ações) coletivas. O termo “coletivas” refere-se às ações/atividades realizadas por agrupamentos de indivíduos, o que não altera, contudo, o caráter privado dos interesses e objetivos envolvidos. Desse modo, as associações e “outros tipos de organizações” (não se mencionam os movimentos, partidos e sindicatos) tornam-se o meio pelo qual os atores sociais podem alcançar seus objetivos particulares:

O capital social pode ser entendido como um tipo particular de recurso que está disponível a indivíduos ou organizações e que facilita a realização de ações coletivas (KLIKSBURG, B. Capital social y cultura: claves esenciales del desarrollo. *Revista de la CEPAL*. Santiago de Chile, v. 69, p. 85-112, dez. 1999 apud UNESCO, 2005, p. 42). [...] Apesar de não serem as únicas fontes, as redes de engajamento públicas, como: associações comunitárias, clubes de esporte, associações culturais e outros tipos de organizações voluntárias ou não são geralmente caracterizadas como importantes locais para a geração de capital social. (ABRAMOVAY, M. e PINHEIRO, L.C. Violence and social vulnerability. In: FRAERMAN, A. *Social inclusion and development: present and future of the Ibero-American community*. Madrid: Comunica, 2003 apud UNESCO, 2005, p. 42).

As formulações acima se referem mais propriamente ao que UNESCO (2005) denomina *capital social coletivo* – “apoios sociais com os quais contam os jovens para concretização de seus projetos de vida” ou “institucionalidade local e/ou comunitária, vínculos sociais e comunitários, entorno familiar, disponibilidade de serviços públicos, dentre outros” – enquanto que *capital social individual* seria a “capacidade empreendedora dos jovens para enfrentar os diversos desafios de seu desenvolvimento pessoal e social” (UNESCO, 2005, p. 142). O desenvolvimento do capital social individual requer o desenvolvimento – certamente pela educação – de habilidades, tais como “lidar com o risco, auto-estima, sociabilidade, empoderamento, lidar com vínculos, apoio social e criatividade” (UNESCO, 2005, p. 142). Desse modo, depreende-se que, segundo a publicação, o desenvolvimento do *capital social individual* constitua requisito para que possa ser acionado o *capital social coletivo*. Em outras palavras, o ator social deve ter desenvolvidas certas habilidades para que consiga colocar-se em atividade no meio em que vive.

Um dos aspectos do capital social individual a ser desenvolvido é o chamado *empoderamento* dos jovens: “ações que podem oferecer aos jovens as ferramentas necessárias para negociar com aqueles que tomam as decisões, tanto no nível macro como no

nível micro” (UNESCO, 2005, p. 142)³¹. Empoderamento (do inglês, *empowerment*) é outro termo que se tornou comum no discurso das ONGs, órgãos governamentais e empresariado e, na medida em que implica a capacidade de negociação do indivíduo isolado para a realização de fins particulares, pode-se afirmar que tenha surgido em virtude da possibilidade aberta pela concepção de ator social tão bem sintetizada no citado artigo de Touraine (1998).

A mesma matriz discursiva abriu a possibilidade para o surgimento de outro enunciado que tem tido alguma repercussão nos dias atuais: “resiliência”. Termo emprestado da física³², tem sido empregado como referência a uma suposta capacidade do indivíduo de resistir à adversidade e de aproveitá-la para seu desenvolvimento pessoal. Isolado, o indivíduo deve ser forte o bastante para sobreviver e obter sucesso em seus projetos pessoais em condições que lhe serão certamente contrárias. No Brasil, a noção de resiliência tem sido usada em alguns estudos das áreas de psicologia e serviço social, especialmente aqueles acerca das dificuldades sofridas (ou enfrentadas, diriam aqueles que apostam na capacidade de resiliência) pela população de rua. Mas também na publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes*, encontra-se uma definição de resiliência:

Entende-se resiliência como a capacidade concreta de retornar ao estado natural de excelência, superando situações críticas. A resiliência diz respeito à capacidade das pessoas, das equipes e das organizações, não só de resistirem à adversidade, mas também de utilizá-la em seus processos de desenvolvimento pessoal. (UNESCO, 2005, p. 144)

Em suma, o discurso do ator social em atividade produz enunciados tais como “capital social”, “empoderamento” e “resiliência”, que se aplicam também à juventude, mas predominantemente a outros estratos e situações sociais, como o indivíduo à procura de trabalho num mercado competitivo ou o homem de rua que tenta sobreviver apesar da completa exclusão. Cada um desses enunciados poderia ser objeto de um estudo específico; neste trabalho eles são apenas mencionados, visto que aqui o foco volta-se para outro enunciado, também tornado possível pelo discurso do ator social em atividade: o

³¹ Ainda conforme UNESCO (2005): “Por fim, a outra grande finalidade a ser incorporada nas futuras políticas públicas de juventudes está relacionada à construção de capital social jovem, como contribuição de importância central ao desenvolvimento. Estamos falando de construir capacidades individuais e coletivas que facilitem o processo de integração social dos jovens e que, ao mesmo tempo, permitam integrar a contribuição que os jovens são capazes de trazer ao desenvolvimento de seu ambiente familiar e comunitário, e também à nação como um todo, nos níveis: municipal, estadual e federal. [...] Nesse sentido, são particularmente dignos de nota os processos que tendem a dotar os próprios jovens com as ferramentas necessárias para seu real empoderamento, incluindo o desenvolvimento da capacidade de expressar seus pontos de vista, que os tornem aptos a negociar com adultos, a estabelecer relações mais igualitárias e democráticas entre si e até mesmo a serem mais críticos com relação à grande quantidade de mensagens que recebem diariamente” (p. 208).

³² Na física, resiliência é definida como a “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos à uma deformação elástica” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2437).

protagonismo juvenil. Isto é, o *protagonismo juvenil* é aqui considerado como um dos enunciados possíveis de um discurso que enfatiza a *atuação* social, ou seja, a atividade do ator social. Neste Capítulo, a tentativa é localizar a emergência do *protagonismo juvenil* ancorada na atividade do ator social, especialmente a partir do exame de uma amostra dos principais documentos produzidos pelos organismos internacionais entre os anos de 1985 e 2005.

Os organismos internacionais

Em meados da década de 80, mesma época em que no Brasil a revista *Desvios* reconhecia o esvaziamento do movimento estudantil e anunciava a possibilidade de novas formas de ação política juvenil, despontava a vertente do discurso internacional sobre juventude que se mantém até os dias de hoje. Em 1986 a *Revista de la CEPAL* publicava um número especial sobre juventude, em que pelo menos alguns artigos tinham em comum com a *Desvios* (ainda que sob perspectivas teóricas distintas) a indagação sobre as perspectivas futuras da ação política juvenil. Alguns autores apresentavam um balanço da participação política juvenil na América Latina e da literatura sobre o tema (cf. FALLETO, 1986; MARTÍNEZ e VALENZUELA, 1986); Kirsch (1986) vislumbrava as possibilidades da juventude universitária constituir-se como “ator político e social significativo” (p. 194) naquela conjuntura, identificada não só como de crise econômica, mas como de “fracasso de hegemonia”, uma vez que não haveria sustentação social e política para os governos latino-americanos promoverem “desenvolvimento com equidade e participação” (p. 193).

O marco inicial do discurso dos organismos internacionais sobre a juventude pode ser localizado, no entanto, no ano anterior: 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz” (Resolução 34/151 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1979). Os temas principais do discurso já estavam presentes na Resolução da Assembleia Geral, de novembro de 1985, que recomendava aos governos, órgãos das Nações Unidas e organizações não governamentais, em particular as organizações juvenis, que se esforçassem em aplicar as então firmadas “diretrizes para a *planificação* de novas medidas e a *adoção* de medidas complementares adequadas na esfera da juventude” (ONU, 1985, grifo nosso). Os

temas “participação, desenvolvimento e paz” vêm percorrendo os documentos da comunidade internacional e dos governos latino-americanos desde então.

Se na década de 80 o discurso internacional teve pequena repercussão aqui no Brasil, o mesmo não se pode dizer dos anos 90, diante não só do aumento, mas da reorientação da influência dos organismos internacionais sobre a política interna, especialmente dos países subdesenvolvidos. Conforme Ianni (1997), nessa época de globalização do capitalismo e neoliberalismo, vem crescendo “em agressividade e abrangência” (p. 4) a influência das estruturas mundiais de poder, entre as quais destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD, conhecido como Banco Mundial) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas organizações multilaterais, em freqüente acordo com os interesses das corporações transnacionais e/ou dos países dominantes na economia mundial, cada vez mais têm emitido sugestões, orientações, financiamentos, diretrizes, normas e imposições aos quais devem se ajustar os governos nacionais, não só na condução da economia, mas também de áreas como habitação, saúde e educação (IANNI, 1997, 1998). Em virtude dessa crescente influência das estruturas mundiais de poder e da redução da capacidade decisória local e nacional, Ianni (1997) chega a afirmar que “está em curso uma crise generalizada do Estado-Nação” e, portanto, “do princípio de soberania nacional” (p. 3).

Por outro lado, ainda que detentores de um poder econômico e político real, não se deve atribuir aos organismos internacionais a autoria de um discurso sobre juventude, que teria sido remetido aos governos, ONGs, meios de comunicação e pesquisadores acadêmicos dos países pobres. O discurso que se encontra nos documentos oficiais foi produzido também por ONGs e acadêmicos, razão pela qual a imagem que parece mais adequada é a de um *discurso compartilhado*. É fato comum hoje em dia que os autores acumulem as funções de pesquisadores da universidade, membros de ONGs, órgãos de governo e organismos internacionais, como se fosse possível a conciliação de posições e interesses. Mas o que parece mais importante é a própria característica do discurso, que justamente forja a conciliação e o consenso, obstruindo a possibilidade de surgimento de posições contrárias que pudessem se manifestar por meio de contra-discursos. É certo que os organismos internacionais têm poder para a imposição de políticas, mas é igualmente certo que seus documentos reproduzem e fazem repercutir mundialmente um discurso mais compartilhado que imposto. Ao mesmo tempo, a repercussão mundial e o poder, de fato, dos

organismos internacionais fazem com que seus documentos firmem-se como referências, não só das políticas, mas do próprio discurso.

A partir do início dos anos 90, a agenda dos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos passou a incluir propostas que visavam minimizar os custos sociais do ajuste econômico da década anterior, com o objetivo de viabilizar o pleno desenvolvimento do capitalismo de mercado. E foi durante essa década que se consolidou o discurso internacional sobre juventude. Foram realizados Fóruns Mundiais de Juventude (nos anos de 1991 e 1996 em Viena, Áustria; no ano de 1998, em Braga, Portugal; no ano de 2001, em Dacar, Senegal), propostos programas de ação e elaborados documentos que se tornaram referências para a *adoção* de políticas públicas.

Em 1993, foi lançado o “Programa Regional de Ações para o Desenvolvimento da Juventude na América Latina” (PRADJAL), gerenciado pela Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), criada no ano anterior. O Programa previa a *adoção*, pelos países latino-americanos, entre eles o Brasil, de medidas que visassem o acesso a serviços e a inserção dos jovens nas áreas de educação, saúde, capacitação para o trabalho, etc. Os governos latino-americanos comprometeram-se, então, a criar órgãos específicos para elaborar e implementar as políticas destinadas à juventude. (DELMASSO, [200-?]).

Em dezembro de 1995 foi aprovado, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o “Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e Anos Subseqüentes” (ONU, 1995). Também constituem referências para a implementação de políticas de juventude: o “Plano de Ação de Braga sobre a Juventude” (ONU, 1998b), resultado do Terceiro Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas, celebrado de 2 a 7 de agosto de 1998; e a “Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas Relativos à Juventude” (ONU, 1998a), aprovada na Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude, que se realizou entre 8 e 12 de agosto de 1998.

Por sua vez, a representação da UNESCO no Brasil revitalizou as suas atividades na década de 90. Estabeleceu metas educacionais para serem alcançadas no país e firmou convênios e acordos de cooperação técnica com o Ministério da Educação, Secretarias de Educação de diversos estados e municípios, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, além de inúmeras organizações não governamentais, como as Fundações Bradesco e Odebrecht, os Institutos Cultural Itaú, Ayrton

Senna e Herbert Levy, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

A UNESCO do Brasil criou o Setor de Pesquisas e Avaliações em 1997, quando passou a realizar e/ou promover pesquisas sobre juventude, visando subsidiar a *formulação* de políticas públicas que “além de se direcionarem aos jovens, também os envolvam como *protagonistas* de seu desenvolvimento” (UNESCO, 2003, grifo nosso). Também segundo a Organização, tais pesquisas têm “como especial referência situações vividas por diversos grupos juvenis, com destaque para suas representações, subjetividades, desejos, apreciações, críticas e recomendações” (UNESCO, 2003). Observa-se, portanto, a adoção de uma linha de pesquisa que coloca em destaque os depoimentos juvenis. Tendo a juventude como foco, foram realizados estudos e pesquisas sobre violência, cultura e cidadania em quatro metrópoles brasileiras (Brasília, Curitiba, Rio de Janeiro e Fortaleza); sobre violência nas escolas; escola e educação; educação e saúde.

Pouco mais de uma década da citada edição de 1986 da *Revista de la CEPAL*, em que se indagava sobre os rumos políticos da juventude latino-americana, a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe das Nações Unidas (CEPAL) já havia definido uma forma de participação juvenil. Em novembro de 1999, a CEPAL promoveu o “Encontro sobre Melhores Práticas em Projetos com Jovens do Cone Sul” que reuniu 40 jovens de quatro países (Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai), representando 20 projetos em andamento. O volume *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur* (CEPAL e UNESCO, 2001) contém as conclusões e recomendações dos participantes do referido encontro, além de artigos que comentam projetos que tinham a “participação” de jovens em “situação de desvantagem” (já não se tratava, pois, da juventude universitária).

Já o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tem dirigido uma maior atenção ao “adolescente” (e não exatamente ao “jovem”), com o objetivo de fortalecer a sua “participação” na sociedade. Nessa linha, o Fundo tem apoiado vários projetos “liderados” por grupos juvenis nas áreas de educação, saúde, cultura, comunicação etc. Um dos programas estabelecidos pelo Fundo é o “Cidadania dos Adolescentes” (dirigido à faixa etária de 12 a 18 anos); com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação desse programa, a organização realizou uma ampla coleta de dados e de depoimentos em todo o país, cujo relatório recebeu o título de *A voz dos adolescentes* (UNICEF, 2002).

Este trabalho não pretende uma análise das políticas propostas para a juventude pelos organismos internacionais, mas tão-somente destacar os elementos

diretamente relacionados com o enunciado *protagonismo juvenil*, presentes numa amostra de alguns dos seus principais documentos, que pode ser subdividida em três blocos, conforme a cronologia e conteúdo dos textos:

1. Resolução 40/14 da Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU, 1985), Programa de Ação Mundial (ONU, 1995), Declaração de Lisboa (ONU, 1998a) e Plano de Ação de Braga (ONU, 1998b);
2. O volume *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur* (CEPAL e UNESCO, 2001), em que se explicita a forma pretendida de participação juvenil;
3. *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005), publicação recente da representação da UNESCO no Brasil em que se pode observar a manifestação atual do discurso iniciado há duas décadas.

Uma política de integração da juventude

O sistema das Nações Unidas define genericamente juventude como a coorte de idades entre 15 e 24 anos, reconhecendo, contudo, a variação do conceito de acordo com as “circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais” (ONU, 1995). No entanto, as recomendações dos documentos oficiais referem-se, sobretudo, à juventude em situação de pobreza e exclusão, segmento numericamente majoritário da população considerado especialmente vulnerável ao desemprego, violência, delinquência, drogas, AIDS, abuso ou exploração sexual, gravidez indesejada etc. (ONU, 1998a, p. 144-45; UNESCO, 2005, p. 15, 198-99; cf. FRAGA e IULIANELLI, 2003; CHAVES JR., 1999). Considera-se que as desigualdades econômicas, sociais e políticas, a fome e a pobreza, as diversas formas de discriminação, o desemprego, a deterioração do meio ambiente, enfermidades diversas, o uso de substâncias tóxicas, “as mudanças no papel da família como veículo para compartilhar a responsabilidade e a socialização dos jovens” (ONU, 1995) constituam alguns dos fenômenos que estejam “contribuindo para uma crescente marginalização dos jovens da sociedade em geral, que depende da juventude para sua contínua renovação” (ONU, 1995).

Especialmente a violência, que atinge os jovens como vítimas e como autores de atos de infração, tem sido objeto de preocupação dos organismos internacionais. A

UNESCO reconhece a violência como fruto das desigualdades sociais e dos apelos de consumo numa sociedade excludente e desigual; no entanto, não propõe mudanças nas estruturas sociais. No âmbito das políticas de juventude, a maior parte das medidas propostas visa o acesso a serviços, a inserção no mercado do trabalho e a “construção de uma cultura de paz” (abertura das escolas aos finais de semana, p.ex., com base no fato de que nesses dias a violência é maior). O estímulo à “participação cidadã juvenil” é considerado uma das estratégias de prevenção da violência³³. (UNESCO, 2005, p. 149-152; 217-22; 226-34)

Conforme UNESCO (2005), nos dias de hoje, o grande contingente populacional de jovens expostos a “vulnerabilidades negativas”³⁴, influenciando as coortes sucessivas, é fato que “deve ser considerado pelo atual governo brasileiro e pelo próximo, em seus planos de desenvolvimento” (p. 123-26). A Organização considera que o peso demográfico do segmento jovem em situação de pobreza pode “se transformar em sério problema, caso não sejam adotadas as medidas necessárias” (UNESCO, 2005, p. 126); ao mesmo tempo, refere-se a essa necessidade de investimentos na juventude como uma “oportunidade demográfica” ou “bônus demográfico” (UNESCO, 2005, p. 101-03) em virtude da “potencialidade singular dos jovens para novos paradigmas de desenvolvimento” (p. 123). Em outras palavras, ainda conforme UNESCO (2005):

... no ano 2010, haverá mais adolescentes (com idades entre 10 e 19 anos) vivendo no mundo que em qualquer época anterior, e uma grande parte viverá na América Latina e no Caribe. Essa coorte de jovens pode se converter em um benefício ou em uma carga a mais para seus países, dependendo da capacidade dos governos, comunidades e famílias para desenvolver o potencial dessa geração. (p. 145)

Ainda que circunstancialmente na marginalidade ou em situação de vulnerabilidade (expressão mais comum que a primeira), os jovens pobres encontram-se incluídos e diluídos na noção mais geral de juventude, que a todos engloba. Por outro lado, a noção homogeneizadora de juventude encontra seus limites na diferenciação e na desigualdade existentes, de fato, entre os chamados jovens. Assim, a partir dos anos 2000, o

³³ O argumento de que a violência pode ser evitada por meio de uma educação que estimule o *protagonismo juvenil* é recorrente no discurso das ONGs. A título de exemplo, pode-se citar o artigo do jornalista Gilberto Dimenstein (criador da ONG Cidade Escola Aprendiz, ver Anexo D), em que se lê: “Nas escolas abertas aos fins de semana, a violência tem caído sistematicamente. Naquelas em que, além de abertas, há programas de protagonismo juvenil, a queda é maior ainda” (DIMENSTEIN, 2006). Outro exemplo é a reportagem que circulou pela Internet intitulada: “ONGs apostam na formação cidadã para afastar jovens da criminalidade” (PRÓSPERO e GIANNECCHINI, 2004).

³⁴ Vulnerabilidade social, conforme UNESCO (2005) é o: “resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade em geral. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores” (p. 218).

discurso internacional opera um deslocamento e incorpora a referência à existência de “juventudes”, que já vinha sendo feita por outros autores, entre eles Dayrell (1997), já citado no Capítulo I, e, mais recentemente, Corti e Souza (2005):

Se na década de 60 falar em juventude era referir-se aos jovens estudantes de classe média e à participação política, nos anos 80 falar em juventude implica incorporar os jovens das camadas populares e a diversidade de estilos existentes. Impõe-se a necessidade de falar em juventudes, no plural, designando não só as diferenças de classe e raça, mas principalmente a heterogeneidade cultural presente no meio juvenil. (DAYRELL, 1997, p. 5-6)

Embora a juventude possa ser considerada uma categoria social que agrupa sujeitos que compartilham a mesma fase de vida, precisamos ficar atentos à multiplicidade de experiências que reunimos sob essa ampla denominação. Será que podemos falar numa mesma experiência juvenil vivida por um jovem morador do sertão nordestino, e por um jovem que reside num grande centro urbano? Certamente não.

[...]

Por isso, ao falarmos das experiências de vida juvenis propriamente ditas, é preciso reconhecer uma multiplicidade – o que nos leva a falar de juventudes, no plural. (CORTI e SOUZA, 2005)

Conforme a publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes*, a heterogeneidade de comportamentos, estilos de vida e de consumo, decorrente das possibilidades de inserção no mercado ou a “multiplicidade de enfoques e identidades” (UNESCO, 2005, p. 15) vem sustentando o uso do termo *juventudes*, no plural. Observe-se que a principal referência para o reconhecimento de juventudes são as possibilidades de consumo:

A juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo *juventudes* no plural. Contudo não se apela para uma visão fragmentada por tipos de jovens, e se ressalta que há elementos comuns a todos os jovens.

[...] De fato, dando ênfase especial à identidade juvenil se considera que existem diferentes culturas juvenis, com características comuns, inclusive por influência da cultura de massas e dos processos de globalização. (UNESCO, 2005, p. 25)

... a orientação das políticas públicas, que são formuladas considerando-se a juventude um bloco monolítico, homogêneo, sem especificidades e sem diferenciação de gênero, reflete a incapacidade de se perceber que a juventude instrumentaliza diferentes linguagens, enfoques, para manifestar seus anseios e insatisfações.

Na realidade, a juventude assume faces diferentes de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam, de acordo com o território em que se encontra. (UNESCO, 2005, p. 94)

O objetivo central dos organismos internacionais tem sido, portanto, a integração social da juventude pobre³⁵. Embora tais organismos sejam o foco deste Capítulo, é importante salientar que a preocupação com a integração da juventude pobre não se limita aos documentos internacionais, mas aparece em textos governamentais, de organizações do terceiro setor e de pesquisadores acadêmicos. Cabe citar artigo, publicado em periódico editado por uma ONG, de autoria de pesquisadora da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que condensa os principais pontos dessa linha de argumentação: o alto grau de “vulnerabilidade social” dos jovens pobres – “o grupo etário mais afetado pela exclusão econômica”, “principais vítimas do desemprego” e, ao mesmo tempo, constantemente assediados pela “ideologia do consumo” – estaria na base das explicações para os comportamentos de apatia política, inconformismo, revolta e violência juvenis (OLIVEIRA, 2000). A autora considera que “a integração da juventude pobre vem se inscrever no cerne da questão social nos anos 1990” e conclui pela “necessidade e urgência de políticas públicas voltadas especificamente para esses segmentos sociais” (OLIVEIRA, 2000, p. 71).

O discurso do *protagonismo juvenil*, que preceitua a participação na sociedade de uma juventude hipervalorizada, nasce como resposta ao objetivo de inserção social dos jovens não mais possível por meio de programas de qualificação profissional diante de um mercado de trabalho cada vez mais restritivo. A participação do jovem *protagonista* é a solução para o problema que a todos preocupa: as condutas disruptivas (individualismo extremado, adesão às drogas, violência e assim por diante) de uma juventude particularmente vulnerável aos efeitos de políticas econômicas excludentes.

³⁵ Conforme documento do Fórum Latino-Americano de Juventude (FLAJ), apresentado na “Conferência Ibero-Americana de Ministros da Juventude de Punta Del Este”, Uruguai, em abril de 1994: “Esta última cifra [200 milhões de pobres na América Latina, 85% dos quais são jovens] causa enorme preocupação não só a nossas organizações, mas representa um enorme estrangulamento para os países em seu conjunto, na medida em que a promoção da inserção exitosa dos jovens é um dos fatores-chave para as possibilidades de desenvolvimento de nossos países...” (apud RODRÍGUEZ, 2001, p. 76).

A perspectiva do desenvolvimento humano

A preocupação é com a integração da juventude pobre, especialmente dos países igualmente pobres, referidos como países “em desenvolvimento” ou “em transição para o desenvolvimento”. A concepção de desenvolvimento dos textos em questão é aquela que passou a vigorar internacionalmente nos anos 90, quando, além dos objetivos estritamente econômicos, foram incorporadas propostas para atenuar os efeitos nocivos das políticas de ajuste estrutural da década anterior. No início dos anos 80, a agenda neoliberal priorizava a recuperação de um Estado em crise, o que incluía as recomendações de cortes de gastos e redução do papel do Estado por meio da desativação de programas sociais e redução de sua universalidade e graus de cobertura, além da privatização dos serviços. Ao final dos anos 80 e início dos 90, tendo em vista as dificuldades para a integração internacional que enfrentavam as economias latino-americanas, a ênfase se dirigiu à implementação de políticas que visassem à elevação da competitividade das empresas (principalmente por meio de processos de reestruturação produtiva). O investimento em recursos humanos, particularmente em educação básica e saúde, passou a fazer parte das propostas dos organismos internacionais para a América Latina. (DRAIBE, 1993, p. 92-93)

Propostas de políticas de erradicação da pobreza foram incluídas nos programas neoliberais latino-americanos devido ao reconhecimento de que a existência de amplas parcelas da população sem condições de acesso a produtos e serviços básicos tornou-se, na verdade, um “*entrave* à modernização das economias e a sua conversão a formas mais descentralizadas, mais abertas, mais adaptáveis e dinâmicas do ponto de vista tecnológico” (DRAIBE, 1993, p. 93, grifo do autor). Também o temor da instabilidade política e social decorrente dos crescentes graus de desigualdade e exclusão teria justificado a implantação de políticas de combate à pobreza (cf. BORGES, 2003; DRAIBE, 1993, p. 93-95; LAURELL, 1995, p. 172-73, RIVERO, 2000, p. 26). Assim, programas assistenciais de emergência que visam garantir níveis mínimos de saúde, alimentação e educação para a população pobre foram implantados pelos governos da América Latina em associação com o crescente terceiro setor.

Nos anos 90 e 2000, proliferaram pronunciamentos e documentos emitidos por vários organismos internacionais (CEPAL, UNESCO, PNUD³⁶, entre eles), condenando o crescimento da pobreza e do desemprego, a concentração de renda e a desigualdade social. A idéia de uma globalização econômica e cultural como um processo autônomo, inevitável e incontrolável foi sendo substituída pela possibilidade de um certo nível de intervenção humana. Em 1998, o prêmio Nobel de Economia da Real Academia da Suécia foi conferido ao indiano Amartya Sen pelos seus estudos sobre pobreza e desenvolvimento. Para Sen, além do nível de renda, deveriam ser consideradas na análise da pobreza as possibilidades que tem um indivíduo de exercer funções básicas em seu meio social. A pobreza, portanto, não seria um fenômeno estritamente econômico, mas estaria vinculada ao modo como uma sociedade funciona e oferece oportunidades a seus membros. Desenvolvimento seria definido como “desdobramento de oportunidades” e não como um processo de acumulação de riquezas. Suas idéias influenciaram os relatórios anuais do PNUD, que têm divulgado, desde 1990, os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) para todos os países do mundo³⁷ (cf. RIVERO, 2000, p. 36; QUESADA, 2004). No bojo dessa concepção ampliada de desenvolvimento, nomeada “desenvolvimento humano”, por vezes “desenvolvimento social”³⁸, a educação possibilitaria mais e melhores oportunidades de realização para as pessoas, sendo considerada como estratégia fundamental de superação da pobreza e das desigualdades sociais:

O que caracteriza o desenvolvimento humano não é a elevação da renda *per capita*, mas o aumento da quantidade e qualidade das oportunidades para o ser humano, o que torna a educação ainda mais essencial (RIVERO, 2000, p. 14).

O desenvolvimento humano é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, as três principais, do ponto de vista das pessoas, são ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente. Na falta destas possibilidades fundamentais, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis.

³⁶ Respectivamente: Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), das Nações Unidas; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

³⁷ Também o PNUD publicou, em 1998, *Educação. A agenda do século XXI. Para um desenvolvimento humano*, em que atribuiu a desigualdade de renda à concentração da propriedade da terra, do capital financeiro, da tecnologia e da educação. Como forma de possibilitar um ganho de renda à população pobre, a proposta era redistribuir a educação, já que a partilha dos outros fatores foi considerada mais difícil (cf. RIVERO, 2000).

³⁸ O *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS et al., 2003) utiliza, sem aparente distinção, as duas expressões: até a página 180 predomina a expressão “desenvolvimento humano”; da página 198 em diante, em que são tomadas como referência as orientações da *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social*, predomina a expressão “desenvolvimento social”. Ao longo do volume também menciona-se o “desenvolvimento sustentável”.

[...] Contudo, o desenvolvimento humano não pára aqui. Há outras potencialidades às quais as pessoas atribuem grande valor e que vão desde a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir a sua capacidade ou a sua capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos.

[...] [O conceito de desenvolvimento humano] Analisa todas as questões relativas à sociedade – crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais etc. – na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha – e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados. (PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 1995*. Paris, Econômica, 1995, p. 13-14. Apud DELORS et al., 2003, p. 81-82)

A perspectiva do desenvolvimento humano não pretende alterar a estrutura da economia capitalista, mas, grosso modo, evitar níveis de pobreza, exclusão e insatisfação sociais que coloquem em risco o seu funcionamento. Supõe que o desenvolvimento apenas “econômico” não seja capaz de, automaticamente, alcançar os efeitos “sociais” que seriam desejáveis. Assim, as políticas ditas “sociais”, mais recentemente nomeadas “públicas”, que incluem investimentos em educação, saúde, habitação etc., parecem destinadas a compensar os insuficientes resultados de uma ótica apenas econômica do desenvolvimento. Numa palavra, trata-se de “humanizar” o desenvolvimento econômico, promovendo a melhoria das condições gerais de vida da população ou de segmentos dela. É o que se pode depreender dos excertos seguintes, do *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS et al., 2003):

Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano (p. 69).

...o modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual e os ritmos de progressos são muito diferentes segundo os países e as regiões do mundo (p. 70).

O objetivo de puro crescimento econômico revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano. Está posto em questão por duas razões: não só devido ao seu caráter desigual, mas também por causa dos elevados custos que acarreta especialmente em matéria de ambiente e de emprego. (p. 79)

Conforme o Programa de Ação Mundial, “todos os Estados deveriam considerar que o ser humano é o elemento central do desenvolvimento e orientar suas economias de modo que satisfaçam as necessidades humanas de maneira mais eficaz ...” (ONU, 1995). Observe-se a contradição entre a afirmação da centralidade do ser humano e a

referência à eficácia na satisfação das necessidades humanas. O termo eficácia sugere, não o melhor ou mais alto nível de bem-estar do homem, mas a relação ótima entre investimentos e consecução de objetivos, entre recursos utilizados e efeitos produzidos, enfim, a melhor relação entre custo e benefício.

Por sua vez, a Declaração de Lisboa inclui no item “desenvolvimento” recomendações para a promoção do acesso à terra e às novas tecnologias pelos jovens, combate à pobreza, incentivo às práticas de desenvolvimento sustentável, equilíbrio entre os gêneros e melhoria das condições de vida (ONU, 1998a, 149-50). Sob a ótica do desenvolvimento humano, os textos em questão recomendam a integração econômica e social da juventude pobre como meio, inclusive, de assegurar a “coesão social”. A Declaração de Lisboa (ONU, 1998a) é explícita ao reconhecer:

... a urgência de criar mais e melhores postos de trabalho para os jovens e o papel central que desempenha o emprego da juventude para facilitar a transição da escola ao trabalho, reduzindo desse modo o crime e o uso indevido de drogas e assegurando a participação e a coesão social... (p. 144)

Numa palavra, nos anos 90 fortaleceu-se a ótica do desenvolvimento humano apoiada, entre outros fatores, na noção de capital humano e na concepção de educação como fator central de desenvolvimento (objeto de discussão do Capítulo IV). A concepção de educação como fator central de desenvolvimento associa-se à já referida hipervalorização da juventude; ambas reforçam-se mutuamente³⁹ e, aliadas à valorização da participação juvenil, tomam parte do discurso do *protagonismo juvenil*. O desenvolvimento, a educação, o potencial e a participação juvenis são temas centrais dos documentos aqui selecionados.

Tais documentos são conjuntos de proposições: não fazem crítica econômica, não lamentam a pobreza, nem atemorizam seus leitores sobre eventuais riscos de ruptura social. Do rápido reconhecimento dos efeitos nefastos das políticas econômicas, partem imediatamente para as prescrições sobre como combatê-los ou atenuá-los (os efeitos e não as políticas), enfim, de como promover o desenvolvimento humano. O Plano de Ação Mundial, p.ex., recomenda aos governos “que *formulem e adotem* uma política nacional integrada *para os jovens*” (ONU, 1995, grifo nosso). Tal política deve basear-se em “dados exatos” sobre a situação e necessidades juvenis, frutos de estudos, investigações e

³⁹ Na década de 60, Foracchi (1982c) apontava, entre as camadas médias com aspirações à mobilidade social, a relação entre o “mito da educação” e a “ideologia de valorização da juventude” (p. 34-35). Não parece a primeira vez na história, portanto, que educação e juventude são, não só associadas e reforçadas mutuamente, mas supervalorizadas como a via de acesso ao desenvolvimento, à ascensão social, ao progresso ou algo assim.

levantamentos de informação que devem ser realizados e seus resultados, difundidos. Devem ser criadas e fortalecidas instâncias nacionais e locais de coordenação da política, que deve ser integrada e multissetorial. Os objetivos da política devem ser “concretos”, os prazos para execução devem ser “claros” e sua execução, avaliada sistematicamente. O Plano recomenda providências em dez esferas consideradas prioritárias: educação, emprego, fome e pobreza, saúde, meio ambiente, o uso indevido de drogas, delinquência juvenil, atividades recreativas, as meninas e as jovens, a plena e efetiva participação dos jovens na vida da sociedade e na adoção de decisões (ONU, 1995).

Atividade e passividade na noção de participação

A imagem construída não é a do jovem pobre, vulnerável, ser que amedronta e/ou ameaça a sociedade, mas é a daquele que recebe os “benefícios” e, em contrapartida, pode e deve contribuir com ela. Deve-se “garantir o direito ao desenvolvimento de todos os jovens”, proclama a Declaração de Lisboa (ONU, 1998a, p. 148), para que a juventude possa “contribuir com sua energia, entusiasmo e capacidade criadora com a tarefa de construção nacional”, conforme a Resolução 40/14 (ONU, 1985). Desta forma, o desenvolvimento dos jovens implica sua contribuição ao desenvolvimento nacional (observem-se as duas acepções da palavra desenvolvimento, uma referindo-se ao indivíduo e a outra, ao país). Sob esse aspecto, desenvolvimento humano é também desenvolvimento do recurso humano necessário ao desenvolvimento do país.

Na qualidade de recursos humanos “os jovens são uma força positiva na sociedade e [que] têm um enorme potencial para contribuir com o desenvolvimento e o progresso da sociedade” (ONU, 1998a, p. 149), e a eles deve ser garantida a “plena participação [...] no desenvolvimento econômico e social” (ONU, 1998a, p. 149). Os participantes do Terceiro Fórum Mundial da Juventude, do qual resultou o Plano de Ação de Braga, apontaram como objetivo explícito do encontro “promover a participação dos jovens no desenvolvimento humano, convencidos de que a participação social dos jovens é um requisito indispensável para o desenvolvimento de toda a humanidade” (ONU, 1998b, p. 159).

Ou seja, o jovem é objeto de duplo enfoque nos documentos em questão: sobre ele incidem as medidas propostas, o que faz dele um “beneficiário”, mas justamente por

ser beneficiário o jovem também deve ser um “participante ativo” (ONU, 1995), um “associado ativo” (ONU, 1998b, p. 160), ou mais recentemente um “ator estratégico” (UNESCO, 2005) do processo de desenvolvimento, enfim, um *jovem protagonista*⁴⁰. O jovem é objeto de investimento para que possa se tornar recurso humano para o desenvolvimento; ou seja, o jovem é detentor de capital humano⁴¹ que deve ser desenvolvido por meio de políticas públicas:

Os jovens de todos os países são por sua vez um importante recurso humano para o desenvolvimento e agentes decisivos da mudança social, o desenvolvimento econômico e a inovação tecnológica. Sua imaginação, seus ideais, sua energia e sua visão são imprescindíveis para o desenvolvimento continuado das sociedades de que tomam parte. Assim, pois, é essencial que se dê novo ímpeto à concepção e a execução de políticas e programas para os jovens em todos os níveis. (ONU, 1995)

O duplo enfoque sob o qual o jovem é considerado – objeto de investimento e retorno do mesmo investimento; ser que se desenvolve para promover o desenvolvimento do país; beneficiário que se transforma em recurso humano que contribui – confere à noção de participação uma ambivalência básica. Tal ambivalência reside no fato de que dois elementos opostos compõem a noção de participação: um pode ser denominado *passividade* na medida em que o jovem é considerado um destinatário, beneficiário ou assistido (termo nosso), enfim, objeto de intervenção. O outro, aqui nomeado *atividade*, refere-se à contribuição do jovem, à sua inserção não só no mercado de trabalho, mas numa sociedade concebida como resultado dos esforços individuais. De maneira geral, a noção de participação presente nos documentos internacionais inclui tanto a passividade do jovem (ou ao fato dele receber “investimentos” ou benefícios) quanto a atividade (ou o *fazer coisas*), com maior ênfase em um aspecto ou outro, dependendo do contexto ou da situação. A contradição entre atividade e passividade na noção de participação irá permear os documentos internacionais dos últimos vinte anos até que, em 2005, o discurso operaria um deslocamento, que não a desfez, mas a dissimulou (surgiria, então, o jovem “sujeito de direitos”, como se verá).

⁴⁰ Conforme depoimento do jornalista Gilberto Dimenstein, criador da Cidade Escola Aprendiz (Anexo D), na cidade de São Paulo, “o protagonismo é quando a pessoa se sente co-autora, quando você é agente e beneficiário do processo de mudança” (SABER 2004, anotações nossas).

⁴¹ Nota de rodapé de UNESCO (2005) apresenta a seguinte definição de capital humano: “Por capital humano entende-se o conjunto de habilidades e conhecimentos de que dispõe uma pessoa para exercer alguma atividade produtiva. Sua concepção está estreitamente vinculada à produtividade e ao rendimento do trabalho humano e inclui, portanto, vários componentes, tais como: a) a educação formal; b) as experiências de vida (*learning by doing*); c) os treinamentos posteriores à graduação; d) o estado de saúde física e emocional. Assim sendo, a educação formal acumulada é um componente fundamental (e relativamente fácil de observar e medir), porém não é o único a formar o capital humano. Outros aspectos que afetam o capital humano têm a ver com os contextos cultural e institucional em que se desenvolvem as pessoas. [...] a noção de capital humano é muito complexa e [que] sua medida habitual através da educação formal não a exaure (p. 41)”.

A participação da juventude constitui elemento-chave de todos os documentos internacionais aqui analisados, produzidos no período 1985-2005. Recomenda-se a participação da juventude não só no desenvolvimento (deles próprios e da economia do país), mas também em algo mais geral, referido como “todas as esferas que lhes são próprias” (ONU, 1985). Não só a participação no desenvolvimento, portanto, mas também a noção mais ampla de participação na sociedade fundam-se na ambivalência atividade/passividade.

Assim, a posição considerada passiva do usuário de serviços sociais (ótica pela qual é considerado o usufruto dos direitos sociais elementares: saúde, educação, trabalho etc.) é tomada como oportunidade de participação:

Os jovens de todas as partes do mundo, ainda que vivam em países em diferentes etapas de desenvolvimento e em diferentes âmbitos socioeconômicos, aspiram à plena participação na vida da sociedade, tal como dispõe na Carta das Nações Unidas, e em especial:

- a) À obtenção de um nível de *educação comensurável com suas aspirações*;
- b) Ao acesso a oportunidades de *emprego a par de suas habilidades*;
- c) A uma alimentação e uma nutrição adequadas para a plena participação na vida em sociedade;
- d) A um entorno físico e social que promova a boa saúde e a proteção contra as enfermidades e as adições e que esteja livre de todo tipo de violência;
- e) Aos direitos humanos e as liberdades fundamentais sem distinção quanto à raça, sexo, idioma, religião e sem nenhuma outra forma de discriminação;
- f) À participação nos processos de adoção de decisões;
- g) A locais e instalações para atividades culturais, recreativas e desportivas a fim de melhorar os níveis de vida dos jovens tanto nas zonas rurais como nas urbanas. (ONU, 1995, grifo nosso)⁴²

Além do usufruto de serviços, a passividade também está presente na aceitação de decisões e diretrizes estabelecidas de antemão em outras instâncias, enquanto a atividade resulta na execução e operacionalização de tais decisões e diretrizes. A presença de ambas – passividade e atividade – na noção de participação pode ser detectada nos

⁴² Observe-se que o objetivo não é garantir o mais alto nível de educação para todos, mas sim permitir a cada um a “educação comensurável com suas aspirações”; da mesma forma, não se trata de ofertar o pleno emprego, mas a cada um o “emprego a par de suas habilidades”. Conforme a Declaração de Lisboa, o pleno emprego seria decorrência imediata da igualdade de oportunidades: “Afiar o objetivo último do pleno emprego, de forma que todos os homens e mulheres jovens tenham iguais oportunidades de conseguir um trabalho remunerado” (ONU, 1998a, p. 153). Ora, tanto as aspirações quanto as habilidades (o “potencial” ou os “talentos”, como se diz hoje em dia) não são atributos naturais, biológicos, mas em grande parte socialmente construídos, ou seja, formados no e pelo indivíduo na medida em que ele vive em sociedade e sofre as determinações ou influências de sua posição social e condições de vida. Estabelecer como meta a satisfação das aspirações e habilidades individuais, ao contrário do que possa parecer, é restringir as possibilidades de realização do indivíduo, possibilidades, aliás, que numa sociedade de classes – desigual – não dependem apenas do esforço individual em aproveitar as “oportunidades”. Essa questão será tratada no Capítulo IV.

documentos dos organismos internacionais em foco, especialmente nas referências à *adoção* e/ou *formulação* de decisões e políticas.

As Nações Unidas avaliavam positivamente, ao final de 1985, o fato de que as atividades do Ano Internacional da Juventude estariam assegurando a “participação ativa” dos jovens no “desenvolvimento geral da sociedade” e estimulando sua “participação na *formulação* de novas políticas e programas nacionais e locais” (ONU, 1985, grifo nosso). O mesmo documento identificava a “vontade dos jovens por obter sua participação em todas as esferas que lhes são próprias e promover seus próprios *interesses*” (ONU, 1985, grifo nosso), e insistia na “importância da participação ativa e direta da juventude e das organizações juvenis nas atividades organizadas nos planos local, nacional, regional e internacional na esfera da juventude” (ONU, 1985). Atentar para o uso do termo *interesses*, sugerindo um tipo de participação juvenil (em todas as “esferas”, inclusive na *formulação* de políticas) baseado na defesa de objetivos particulares. Observe-se também o uso da expressão “participação ativa” (neste documento de 1985, mas também nos posteriores), indicativo de que o discurso não havia conseguido incorporar plenamente a idéia de atividade à noção de participação a ponto de dispensar o uso do adjetivo. A atividade ainda precisava ser enfatizada. Já não é o caso do documento mais recente, de 2005, em que o discurso tende, inclusive, a substituir a expressão “participante ativo”, referindo-se ao jovem, pela expressão “ator estratégico” (a noção de ator social já supõe a idéia de atividade, que, assim, pode ficar encoberta).

Tal como a Resolução da ONU de 1985, treze anos depois o Fórum Mundial da Juventude recomendava a *formulação* de políticas: “que se *formulem*, em todos os Estados, para o ano 2005, políticas *relativas* à juventude multissetoriais, amplas e formuladas em longo prazo, ligadas a planos de ação que tenham em conta as diretrizes estabelecidas no Programa de Ação Mundial para os Jovens até o Ano 2000 e Anos Subseqüentes” (ONU, 1998b, p. 161-62, *grifos nossos*). Tal *formulação* de políticas deveria ocorrer “mediante um processo de consultas a fundo entre o governo e os dirigentes das organizações não governamentais juvenis nacionais e outros interessados, na qualidade de associados iguais nesse processo” (ONU, 1998b, p. 162). Também os Ministros de Juventude reunidos em 1998 comprometeram-se a:

Estar a par da situação dos jovens e de suas necessidades, fazendo-lhes partícipes dos processos de análise e estabelecimento de prioridades, de forma que possam contribuir de forma ativa na *formulação, aplicação e avaliação* das políticas e planos de ação nacionais e locais (ONU, 1998a, p. 146, grifo nosso).

As políticas, até o final da década de 90 denominadas *relativas* à juventude, *para* a juventude ou *sobre* a juventude (em 2005, a nomenclatura seria *de/para/com juventudes*), deveriam ser estabelecidas *nos* Estados, e não *pelos* Estados, de tal forma que ultrapassassem os limites dos mandatos de cada governo. Conforme UNESCO (2005), “é, ainda, importante, não conceber a política como um programa governamental de uma gestão específica” (p. 235). Se, por um lado, a observância de tal princípio poderia contribuir para assegurar a continuidade das políticas, assim menos sujeitas a instabilidades partidárias, por outro, é certo que constitui uma limitação à autonomia dos governantes eleitos na proposição e execução de seus próprios planos de governo. O mesmo tipo de orientação tem sido feito, inclusive, em relação às políticas de educação:

...as políticas educativas devem ser políticas a longo prazo, o que supõe que fica assegurada a continuidade das opções e a concretização das reformas. Este o motivo porque, em educação, se deve ultrapassar a fase das políticas de vista curta ou as reformas em cascata que são postas em causa a cada mudança de governo. (DELORS et al., 2003, p. 175)

Com relação ao uso da expressão *formulação* de políticas pode-se argumentar que *formular* não é criar, originar, conceber ou fazer nascer, mas sim redigir por meio de fórmula. Ou seja, formulação é a expressão ou manifestação de um procedimento, de algo já estabelecido e que precisa ser descrito com palavras precisas e determinadas. Além de formulação, outro termo que aparece com frequência é *adoção*: indica-se aos governos a adoção de políticas e medidas e aos jovens, a participação “nos processos de *adoção* de decisões” (ONU, 1995, grifo nosso). Assim, o Plano de Ação de Braga recomenda:

Que os jovens participem na *adoção* de decisões políticas em todos os níveis, e possam participar em organizações juvenis não governamentais, associações estudantis, sindicatos, partidos políticos e na criação de meios de comunicação em massa, para poder participar plenamente na vida política, econômica, social e cultural (ONU, 1998b, p. 161, grifo nosso)⁴³.

Tal como *formular*, *adotar* não significa conceber, criar, originar, construir ou inventar. Qualquer que seja o exato significado de *adotar* (optar, admitir, aceitar, assumir ou aplicar, p.ex.), a adoção é sempre um ato que implica a preexistência do objeto sobre o qual incide. Adota-se algo que já existe. Adotam-se medidas, decisões ou políticas que, em alguma instância (no plano dos princípios e diretrizes estabelecidos, p.ex.), já estão dadas. Numa palavra, tanto a *formulação* quanto a *adoção* de medidas, decisões ou políticas são atos

⁴³ Aqui uma das raras menções aos sindicatos e partidos políticos como meios de participação política.

que encerram aceitação e, portanto, passividade uma vez que pressupõem a existência anterior, ainda que embrionária, das mesmas medidas, decisões ou políticas⁴⁴.

Também merecem atenção os termos *planificar* e *desenhar* (este último já aparecia nos documentos da década de 90, mas tornou-se predominante nos anos 2000). Assim, em 1985 a ONU estabelecia as “diretrizes para a *planificação* de novas medidas e a *adoção* de medidas complementares adequadas na esfera da juventude” (ONU, 1985, grifo nosso). Interessante observar que ambos os termos – planificar (não é planejar), depois substituído por desenhar – supõem a representação gráfica de algo (preexistente) na superfície plana e lisa do papel. Na superfície plana e lisa do papel, a planificação e o desenho realizam a simplificação e a racionalização (no sentido de tornar mais eficiente) daquilo que poderia ser profundidade, irregularidade, descontinuidade, desigualdade ou complexidade. Os termos planificação e desenho são, em última instância, termos homogeneizadores.

Não há equívocos, portanto, quanto ao uso dos termos *formular*, *adotar*, *planificar* e *desenhar* em relação às políticas públicas. O discurso aqui é bastante explícito e não esconde a aceitação passiva daquele que formula, adota, planifica e desenha. E quais seriam exatamente as decisões de cuja adoção os jovens devem participar? A leitura dos documentos permite supor que se trata predominantemente de decisões práticas ou técnicas, no nível da operacionalização ou “materialização” das ditas políticas e medidas, em última instância, no nível da atividade. Portanto, a própria noção de decisão fica limitada aos aspectos técnico e prático, perdendo o caráter de cisão e escolha presente na origem etimológica da palavra (o verbo latim *decidere*, cortar). Ou seja, também a noção de decisão foi apropriada e modificada. O Plano de Ação de Braga, p.ex., recomenda:

... a participação dos jovens no ensino dos direitos humanos, ou seja, a oportunidade de uma *participação ativa* das organizações juvenis no processo de *adoção* e *execução* de decisões, assim como nos procedimentos vigentes de supervisão e informação sobre o ensino dos direitos humanos (ONU, 1998b, p. 169, grifo nosso).

O documento recomenda “a participação dos jovens no ensino” (ONU, 1998b, p. 169), isto é, do ato ou atividade de ensinar. Participar da atividade de ensinar é, de fato, realizar a atividade de ensinar, ou seja, ensinar. Conforme o documento, os jovens devem, portanto, ensinar direitos humanos, preferentemente na qualidade de trabalhadores

⁴⁴ Este trabalho de pesquisa localizou a expressão “tomada de decisões” (no lugar de adoção de decisões) uma única vez, na Declaração de Lisboa, em que os Ministros de Juventude comprometeram-se a: “Permitir e incentivar a participação ativa dos jovens em todas as esferas da sociedade e nos processos de tomada de decisões, nos planos nacional, regional e internacional” (ONU, 1998a, p. 147).

voluntários, atividade que é apresentada no texto como equivalente à “participação ativa” no “processo de adoção e execução de decisões” (ONU, 1998b, p. 169).

Na mesma linha, o Plano de Ação Mundial recomenda a “participação econômica, social e política dos jovens” na operacionalização das decisões e medidas de cada uma das dez esferas que estabeleceu como prioritárias: educação, emprego, fome e pobreza, saúde, meio ambiente, uso indevido de drogas, delinquência juvenil, atividades recreativas, meninas e as jovens, sendo que uma dessas esferas intitula-se especificamente “a plena e efetiva participação dos jovens na vida da sociedade e na adoção de decisões” (ONU, 1995). Os termos usados no Plano são indicativos da ambivalência entre atividade e passividade na noção de participação: *planificação, aplicação, adoção, desenho, levar a cabo, executar*, entre outros. Interessante é a passagem seguinte, em que a atividade, ou o trabalho, de plantar árvores é apresentada como *participação*:

[Uma das propostas de ação da esfera “meio ambiente”]

Os governos e as organizações juvenis deveriam iniciar programas de ação para promover a participação dos jovens na plantação de árvores, na silvicultura, na luta contra o avanço dos desertos, na redução dos dejetos e na reciclagem e outras práticas ecologicamente racionais. A participação dos jovens e de suas organizações nesses programas pode ser altamente formativa e estimular a tomada de consciência e a ação. Os programas de gestão de resíduos podem chegar a ser atividades lucrativas que proporcionem oportunidades de emprego. (ONU, 1995)

Em síntese, o modelo de participação juvenil proposto pelos organismos internacionais, assenta-se sobre o princípio da atividade – o *fazer* coisas –, conjugado à passiva aceitação de diretrizes, critérios, regras e decisões já estabelecidas, permitindo a deliberação apenas sobre os aspectos técnicos, relacionados à operacionalização das políticas, das medidas ou dos projetos. A dissimulação da contradição entre *fazer* e *aceitar* seria tentada pelo discurso no documento de 2005, em que, pelo menos no plano manifesto, o componente da passividade seria suavizado.

Essa concepção de participação não é exclusividade dos documentos internacionais sobre juventude, mas pretende nortear também a participação e a política dos indivíduos adultos, presente que está no discurso do voluntariado e do terceiro setor, das empresas que pregam a responsabilidade social, do governo que pretende a contribuição dos “cidadãos” ao Estado mínimo e em grande parte dos textos acadêmicos⁴⁵. No discurso sobre

⁴⁵ Pode-se lembrar dos documentos do Banco Mundial, em que a concepção de participação é bastante semelhante, se não for coincidente, com a noção constante dos textos em foco neste trabalho. Conforme Borges (2003): “... o Banco define ‘participação’ como um processo essencialmente restrito e despolitizado, que envolve

juventude, a peculiaridade reside no fato de que alguns autores e organizações, governamentais ou não, pretendendo estimular tal modelo de participação por meio de uma pedagogia, têm contribuído para a produção e disseminação do discurso do *protagonismo juvenil*.

Política e encenação

As atividades de grupos e ONGs juvenis, inclusive sua participação na formulação e execução das políticas de juventude, são incentivadas pelos organismos internacionais. O Plano de Ação Mundial, p.ex., tem entre suas propostas de ação:

- Incentivar e promover os grupos juvenis oferecendo-lhes apoio financeiro, educativo e técnico e fomentando suas atividades;
- Ter em conta a contribuição dos jovens no desenho, aplicação e avaliação das políticas e planos nacionais que afetam às questões que lhes interessam; (ONU, 1995)

E o Plano de Ação de Braga propõe:

Que se estabeleçam e fortaleçam os programas de ação das organizações não governamentais juvenis nacionais [...]. Os governos deverão reconhecer o caráter jurídico dos programas de organizações não governamentais juvenis nacionais como associados na adoção de decisões, proporcionar-lhes apoio financeiro suficiente e garantir seu livre desenvolvimento. (ONU, 1998b, p. 162)

Fica evidente, portanto, que a participação da juventude deve ocorrer pela via de grupos juvenis e ONGs, ou seja, pelas “novas formas” de participação em vez dos “tradicionais” partidos, sindicatos, movimentos estudantis, associações comunitárias:

Convém lembrar que a maioria dos jovens latino-americanos se encontra à margem das organizações e movimentos juvenis existentes. [...] Vale ressaltar que a participação adulta em organizações sociais clássicas (sindicatos, partidos políticos, organizações comunitárias) também é baixa. Contudo, quando os jovens são consultados sobre seu interesse pela participação organizada, as respostas positivas são altas, o que demonstra que muitos rejeitam as práticas dessas organizações, mas não necessariamente seus propósitos ou objetivos concretos. Isso é muito relevante: os jovens querem participar, e o fazem muito ativamente em certas ocasiões, mas valorizam um sentido de autonomia.

De fato, muitos jovens vêm se destacando em movimentos pela ética, movimentos pela paz e, em particular, nos movimentos críticos à globalização. Contudo, a forma de organização encontrada por essas juventudes se distancia das formas tradicionais e se interliga a concepções de interação em rede e em novas formas de participação juvenil. (UNESCO, 2005, p. 68-69)

De fato, as “novas formas” de participação, supostamente despidas de ideologias, motivo pelo qual garantiriam a “autonomia” (melhor dizendo, isolamento) do indivíduo, opõem-se às “tradicionais” ou “clássicas” e vêm ocupando seu lugar. Em geral, são apresentadas como formas de *participação*, *intervenção*, *atuação* e não de *ação política*. A palavra *ação* é evitada; quando aparece é acompanhada pelo termo *social* ou *coletiva*, raramente pelo termo *política*. O discurso não se apresenta como político, o que lhe garante maior eficácia. Alcança uma penetração maior pelos meandros das instituições, organizações e relações sociais, além de uma aplicação mais geral no comportamento dos indivíduos, dificultando a possibilidade de resistência e oposição.

O uso dos termos “tradicional” e de seu oposto “novo” (nas referências, não só à participação política como no caso em questão, mas também à escola deste “novo século” que aparece no discurso atual como oposta à “tradicional”) exprime a recusa do passado e a aceitação do tempo presente identificado com o novo. O novo não permite a visão do *possível* e por isso interdita a questão de uma mudança radical das condições sociais (cf. LEFORT, 1990, p. 343-44). Em outras palavras, o novo no presente ocupa o lugar do que seria possível, reduzindo-o ao que é provável. Assim, nessa “sociedade do presente”, o “ideal” é substituído pelo “real” tal como se apresenta, e é esse “real” que comanda e conforma os desejos, excluindo a possibilidade de se desejar o impossível ou o utópico⁴⁶.

O discurso estabelece uma temporalidade em que o presente identificado com o novo se impõe como o modelo – o único possível – para a avaliação da diferença e da alteridade. Como único modelo possível, o novo-presente estende-se e iguala-se ao futuro, e remete ao passado-tradicional aquilo que é descartado. O passado é imobilizado no *ultrapassado*, ou seja, naquilo que está atrás, a que não se deve voltar, com o que não se deve dialogar, ou seja, aquilo que foi transposto no interior de uma linha evolutiva que segue sempre adiante sem considerar as possibilidades das experiências pretéritas. A recusa do

⁴⁶ Como já referido no Capítulo I, Novaes (2000, p. 59-60) é explícita ao afirmar o seu desejo por mobilizações políticas que levem os jovens às ruas; apesar disso, acredita que essas mobilizações – “ideais” – tenham cedido lugar às “novas formas” de política, essas sim, “reais”, ou seja, consideradas as únicas possíveis no presente. Por sua vez, Touraine (1998) considera que o “ator social” deva perseguir “objetivos realistas”, ou seja, fixados a partir de um diagnóstico objetivo das condições oferecidas pela conjuntura social, política e econômica.

passado e de suas práticas ditas “tradicionais” implica a rejeição ao *Outro*: ao partido, ao sindicato, ao movimento social, ao movimento estudantil, enfim, a qualquer outra forma de política que não a prescrita pelo discurso. Em suma, nesse discurso as “novas formas” de política, preferentemente nomeadas “formas de participação”, são necessariamente melhores que as “tradicionais” e certamente as únicas possíveis.

Por outro lado, não é apenas a participação juvenil que é estimulada. Conforme os documentos em questão, a formulação e a execução das políticas de juventude não devem ser atribuições exclusivas dos governos, mas também da sociedade, o que inclui, além dos próprios indivíduos jovens e adultos, suas famílias, as ONGs, juvenis ou não, e o setor privado lucrativo, ou seja, todos os outros atores sociais:

[A Assembléia Geral das Nações Unidas] convida os governos a que, com o apoio da comunidade internacional, as organizações não governamentais e o setor público e privado, assim como, em particular, as organizações juvenis, apliquem o programa de ação compreendendo as atividades pertinentes que nele se descrevem (ONU, 1995).

Para aplicar eficazmente o Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e anos subseqüentes se requererá o firme compromisso das organizações e instituições encarregadas de sua adoção e execução, assim como a participação ativa das ditas organizações e em especial dos jovens de todos os setores da sociedade.

[...]

Em última instância, a execução do Programa de Ação é responsabilidade dos governos, com o apoio da comunidade internacional e em colaboração com os setores não governamentais e privados, segundo proceda. (ONU, 1995)

[Os Ministros da Juventude comprometem-se a] Fomentar a associação responsável de todos os interessados, especialmente redes de jovens, instituições e organizações não governamentais de juventude e outras organizações não governamentais, incluindo mulheres jovens, especialmente as meninas, e homens jovens, suas famílias, governos, organismos internacionais, instituições docentes, a *sociedade civil*, o setor empresarial e os meios de informação, a fim de criar uma ação de sinergismo para o melhor aproveitamento do potencial dos jovens e uma melhor *solução dos problemas* que os afetam, no plano nacional e internacional (ONU, 1998a, p. 147, grifo nosso).

Resulta mais adequado conceber as políticas sociais em geral, e as de juventude em particular, como os planos e programas resultantes da articulação de atores estatais, organizações da *sociedade civil* (organizações juvenis para o caso das políticas orientadas ao setor) e outros atores eventualmente envolvidos.

[...] O conceito antes mencionado não só permite ampliar o horizonte da política de juventude para além da ação de governos e municípios, mas também remete à contribuição que fazem ou devem fazer as organizações juvenis e outras ONGs, e, em consequência, as possibilidades ou

dificuldades que têm para fazer sua contribuição. (RODRÍGUEZ, 20001, p. 83, grifo nosso)

Tecem-se a seguir alguns comentários sobre a participação das organizações da *sociedade civil* no desenho, na implementação e na avaliação das políticas públicas de juventudes, dando ênfase especial às organizações juvenis. [...] ... tudo parece indicar que, na maioria dos casos, as organizações juvenis, os movimentos sociais e as ONGs têm passado por um processo que os tem levado da oposição aos governos estabelecidos, claramente no caso das ditaduras militares e aos governos autoritários dos anos setenta e oitenta na América Latina, à crescente intervenção e participação no desenho, na implementação e na avaliação de políticas públicas de juventude, chegando, em muitos casos, a colaborar com governos, no marco de processos de democratização na região. (UNESCO, 2005, p. 73-74, grifo nosso)

Convém salientar que a idéia de que todos os “atores sociais” devem “participar” na formulação e implementação de políticas, entre elas as de juventude, não aparece apenas nos documentos dos organismos internacionais, mas pode ser encontrada também nos textos e pronunciamentos das ONGs, órgãos de governos, membros da academia e empresariado. A título de exemplo, segue transcrição de um texto produzido pela Fundação Odebrecht:

O Brasil, assim como a maioria das nações latino-americanas, passa por um período de transição e amadurecimento social, político e econômico. Em busca de acertar o passo com o mundo, de forma a garantir uma posição respeitável no crescente processo de globalização, o país trabalha para vencer os desafios que o colocarão em sintonia com a nova ordem internacional.

Estes desafios, no entanto, jamais serão alcançados se a nação brasileira não se mobilizar para promover as mudanças necessárias. A *sociedade civil* precisa participar na formulação e implementação das políticas públicas que, há muito, extrapolam o âmbito governamental, e está sendo conclamada a fazê-lo. (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 95, grifo nosso)

Nas citações acima, atentar para o uso da expressão *sociedade civil*, não como referência à ação de movimentos sociais autônomos reivindicando direitos e/ou como referência à oposição de setores organizados da sociedade ao autoritarismo e ao regime militar, tal como a concepção do pensamento político e sociológico da década de 70 no Brasil⁴⁷. Nos documentos em foco, a noção de sociedade civil parece incluir todos aqueles – indivíduos jovens e adultos, famílias, empresários, ONGs – que, em associação (em “parceria”) ou individualmente, podem e devem participar na formulação e operacionalização de medidas que visem a solução de “situações negativas” concebidas como problemas sociais.

⁴⁷ Certamente, a noção de sociedade civil construída pelos movimentos sociais e pelo pensamento sociológico e político, durante o período autoritário no Brasil, também não é a única concepção possível. Autores clássicos já haviam se ocupado do conceito, entre eles Hegel, Marx e Gramsci. Sobre a atual apropriação do conceito gramsciano de sociedade civil pelos autores do terceiro setor, ver Montañó (2002, p. 120-34).

A sociedade civil não é constituída por movimentos, classes sociais ou quaisquer outras instâncias coletivas, mas por indivíduos em atividade⁴⁸, os *atores sociais*.

Assim, a sociedade civil dos últimos quinze ou vinte anos, composta por *atores sociais*, constitui a instância de que provêm e em que são operacionalizadas práticas tecnicamente eficazes de intervenção social – ao contrário do Estado, também ator social, mas apontado como intrinsecamente ineficiente. A “participação” da sociedade civil na formulação e execução de políticas e projetos é vista como garantia de eficácia, mas também pode ser interpretada como meio de obter legitimação e alinhar um consenso. É o que parecem indicar os excertos seguintes:

A intervenção dos interlocutores sociais, assim como das ONGs e da comunidade em geral na elaboração e execução de programas de emprego para os jovens é chave para seu êxito (FORTUNY, 2001, p. 92).

A participação de diferentes atores sociais na construção e desenvolvimento das políticas sociais outorga a estas um caráter democrático e legitimidade suficiente, uma vez que aumenta as possibilidades de êxito na sua aplicação (RODRÍGUEZ, 2001, p. 83).

A riqueza da conjunção de esforços entre organismos de juventude estatais e organizações juvenis na execução das políticas radica justamente no fato de que ambas as partes constroem consensos a partir do reconhecimento da diferença, da afirmação de identidades distintas, da representação de interesses também distintos. Assim, as partes estarão contribuindo para construir cidadania, dimensão que toda política social deve incluir. (RODRÍGUEZ, 2001, p. 85)

A sociedade civil tem sido referida como o setor “público não-estatal” (UNESCO, 2005, p. 73) e o termo *públicas*, adjetivo de políticas, tem sido usado justamente para acentuar o seu caráter não-governamentais⁴⁹. A concepção de políticas públicas que norteia os documentos em foco está bastante próxima da definição seguinte, da qual podem ser destacados alguns aspectos: a ausência da noção de garantia de direitos sociais pelo Estado; uma suposta finalidade “ético-política” operacionalizada por meio de projetos que poderiam ser denominados “educativos”; o nível de “impacto” como medida de avaliação de projetos; a sociedade civil constituída por atores que disputam recursos públicos, “participam”

⁴⁸ Conforme Miguel Darcy de Oliveira, em seminário promovido pela ONG *Comunitas*, presidida pela antropóloga e ex-primeira dama Ruth Cardoso, “a sociedade civil é a expressão da capacidade dos cidadãos agirem por si mesmos; é um campo de liberdade e diversidade, em que se diz ‘não’ a um projeto político ou ideológico e se reage à tentativa de manipulação; sociedade civil é a emergência do indivíduo” (OLIVEIRA, 2005, anotações nossas).

⁴⁹ Em seminário promovido, em novembro de 2005, pela ONG *Comunitas*, da qual é presidente, a antropóloga e ex-primeira dama Ruth Cardoso esclareceu sobre o uso que fazia do termo “públicas”: “Se digo políticas públicas é para não confundir com políticas governamentais” (CARDOSO, 2005, anotações nossas).

na formulação das políticas e encarregam-se de sua execução:

Em sua acepção mais genérica, a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não é somente a implantação de serviços, já que envolve a dimensão de projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se, também, no campo de conflitos entre atores que disputam na esfera pública, orientações e outros recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 266)

Segundo Sposito e Carrano (2003), a formulação e a execução de políticas pela sociedade civil resultaram num “arejamento” no setor; para eles, a “presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação [...] ainda que em sua realização ocorram algumas parcerias” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 266) seria suficiente para assegurar o “caráter público” das medidas. Há que se atentar, contudo, para o termo “presença”, que indica a posição do Estado como um ator entre outros, e não como o efetivo coordenador ou orientador das políticas.

Em resumo, o conjunto dos diversos atores sociais, cada um deles trabalhando isoladamente pela consecução de fins particulares e, ao mesmo tempo, mantendo relações (de negociação, conflito, aliança, defesa) entre si, constitui a sociedade civil dos anos 90 e 2000. Uma vez que a sociedade civil é o aglomerado de objetivos particulares, a competição sem limites e o extremo individualismo são evitados por procedimentos de negociação e barganha e por associações baseadas em interesses (as “parcerias”). Não há um propósito coletivo que reúna os indivíduos, e o espaço público não oferece nada mais que a “arena” onde eles vão disputar e negociar interesses. Assim o espaço público, ou o lugar em que se realizam as negociações dos indivíduos-atores da sociedade civil, assemelha-se a um mercado e tem sido referido como a “arena pública”, o “cenário público”, o “cenário social” ou simplesmente, “cenário”. Os autores brasileiros Sposito e Carrano (2003), p. ex., escrevem o seguinte:

É necessário considerar que a disputa em torno das concepções ainda ocorre na arena pública, protagonizada por diversos atores, jovens ou adultos, que desenvolvem ações junto a esse segmento, incluindo nessa diversidade não só a sociedade civil como a própria composição dos aparatos do Estado (p. 268).

Chama a atenção, pois, a metáfora teatral presente na concepção de política nos dias de hoje, metáfora ausente da sociologia clássica e da sua noção de ator social.

Atualmente, no teatro da política, o espaço público é o *cenário* em que *atuam* os diversos *atores sociais*, membros do grande elenco da sociedade civil. No entanto, nesse discurso, que se apropriou das noções de espaço público, sociedade, ator social e política, a metáfora extrapola sua função de metáfora, transformando-se em linguagem direta que designa, de fato, a *imitação*, *encenação* ou *simulacro* de política. Ou seja, a metáfora deixa de ser metáfora na medida em que designa diretamente um certo tipo de relação entre indivíduos isolados, um certo modo de conceber e *fazer* política, que parece, de fato, mais próximo de uma *encenação* que da ação política⁵⁰, pelo menos no sentido arendtiano do termo. O discurso não oculta a encenação, pois pretende fazer dela a própria realidade.

A analogia entre teatro e política estabelecida pelo discurso não é efeito de uma relação de comparação ou correspondência entre ambos, mas é fruto da indistinção entre dois tipos de palavra: daquela que dá a conhecer e daquela que é a própria manifestação do conflito. Essa identificação entre encenação e política é insistentemente lembrada pelo próprio discurso nas referências à origem etimológica do termo *protagonismo*. Praticamente todos os textos que se propõem a discorrer sobre o *protagonismo juvenil* – seja para defini-lo, enaltecê-lo ou criticá-lo – mencionam as origens do termo *protagonista*: a junção dos vocábulo gregos *prōtos* (primeiro, principal) e *agōnistēs* (lutador, competidor). Originalmente, a palavra *protagonista* designava, portanto, o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembléia, reunião, luta judiciária ou processo. Isto é, encontra-se na formação inicial do vocábulo uma idéia ampliada de espaço público – como o lugar onde se travavam batalhas tanto corporais quanto verbais. No teatro grego clássico, o termo passou a designar o personagem em torno do qual se construía toda a trama, aquele que desempenhava o papel principal na peça. O próprio discurso do *protagonismo juvenil* não permite que sejam esquecidas as origens gregas do vocábulo de que se apropriou. Mas o termo sofreu uma “asepsia”, ou seja, uma apropriação que excluiu a noção de luta (*agōnía*) e aproximou a noção de espaço público à idéia de *cenário* teatral. Ou seja, no discurso atual, em que espaço público e cenário confundem-se, também não pode haver nítida distinção entre público e privado e entre política e encenação.

O enunciado do *protagonismo juvenil* tem como suporte as atuais noções de ator social, sociedade civil e cenário público. Da metáfora teatral surge o *jovem protagonista*, ou seja, o “ator principal” que tem uma “atuação prática” na “solução” dos problemas sociais.

⁵⁰ *Cenas juvenis* é o título do livro de Abramo (1994), em que a autora busca encontrar a política na encenação (é este o termo utilizado) de grupos de jovens da década de 80. Ver a esse respeito o Capítulo I.

O indivíduo não mais desempenha um papel social determinado, mas tem uma margem de atividade e iniciativa próprias no interior de uma sociedade em que não há mais garantia de direitos sociais como o trabalho, saúde, educação, segurança. Ou seja, nessa sociedade sem garantias⁵¹, compete ao indivíduo *atuar* (trabalhar, negociar, defender, realizar, *fazer*) para obter acesso a serviços que atendam às suas necessidades de sobrevivência ou de “inclusão”.

O discurso enfatiza a “autonomia” desse indivíduo, que *atua* longe das ideologias que lhe cerceariam a “liberdade” de pensamento e de ação. No entanto, as atuais noções, tanto de autonomia quanto de liberdade, assemelham-se mais ao estado de *isolamento*⁵². Hoje em dia, o indivíduo deve ser capaz de atuar, *isoladamente*, em função de seus interesses, capacidade essa derivada de um conjunto de qualidades ou habilidades materiais, intelectuais, emocionais; e mesmo a capacidade de comunicação com os outros atores, citada por Touraine (1998), não altera a situação de isolamento, pois implica apenas a habilidade de negociação. A autonomia do ator social é o isolamento do indivíduo em atividade numa sociedade que não lhe oferece garantias⁵³.

A sociedade sem garantias é apresentada como um mundo em processo de constante mudança. A mudança, noção bem distante da pretensão marxista de transformação radical da sociedade capitalista, tem como bases objetivas o avanço tecnológico e as constantes flutuações do mercado de trabalho. Não supõe a transformação do modo de produção ou das relações sociais; ao contrário, supõe a sua conservação mas num estado de contínua instabilidade. A “mudança”, melhor dizendo, a instabilidade é apresentada como algo inexorável, bem-vindo, que representa o futuro já instalado no presente, o futuro que já começou e ao qual o indivíduo deve esforçar-se por aderir sob pena de ficar “excluído”. No discurso atual, não está ao alcance do indivíduo provocar a mudança, nem alterar os rumos ou sua velocidade, restando-lhe apenas acompanhá-la ou, dito de outro modo, o ator social deve

⁵¹ Aqui o sentido da expressão “sociedade sem garantias” refere-se ao declínio dos direitos sociais, mas pode-se ampliá-lo para o que Bauman (2000) identifica pelo termo alemão *Unsicherheit*. Conforme Bauman (2000), o indivíduo contemporâneo sofre de *Unsicherheit*, isto é, a junção de: *insegurança* (sobre como garantir a sua sobrevivência num mercado restritivo e instável), *incerteza* (diante da impossibilidade de supor as conseqüências de seus atos) e *falta de garantias* (decorrente do esvaziamento de instituições que servem para aplacar o medo existencial do indivíduo, como a família e a nação). Pode-se acrescentar à família e à nação, citadas por Bauman (2000), também a escola, sindicato, partido e parlamento, instituições cujo enfraquecimento contribui para aumentar o isolamento do indivíduo contemporâneo.

⁵² É possível distinguir autonomia e isolamento: o indivíduo autônomo se formaria socialmente, no interior de contextos históricos determinados, e não, abstratamente, no isolamento. Desse modo, a autonomia individual necessariamente implicaria um vínculo entre o indivíduo e a sociedade, além de uma certa consciência de pertença histórica (cf. SILVA, 2002).

⁵³ No próximo Capítulo, o tema da autonomia será retomado a partir da análise do livro de Antônio Carlos Gomes da Costa (2000) e de alguns textos produzidos pela Fundação Odebrecht e pelo Instituto Ayrton Senna, organizações que receberam assessoramento do pedagogo mineiro.

adaptar-se às modificações de um roteiro que ele não escreve. Nesse sentido, a designação de *ator*, e não *autor*, ao indivíduo contemporâneo, parece corresponder à condição de vida que o discurso atual contribui para instituir.

Poder-se-ia argumentar, finalmente, que *atuar* não é a mesma coisa que *agir*: apenas a ação seria capaz de trazer a inovação e interromper o curso da história. Assim, o *jovem protagonista* segue na condição, não só de ator que se adapta ao texto de outrem, mas de “ator principal”, posição de destaque que lhe reforça, não a autonomia, mas o isolamento.

A motivação do jovem para a integração

O incentivo à participação juvenil é peça-chave da política que pretende a integração da juventude pobre. Tal política é apresentada como alternativa às medidas puramente repressivas (que, em última instância, consolidam a figura do delinquente e do drogado), assistenciais (uma vez que assistência social é freqüentemente associada à caridade que não propicia o desenvolvimento do indivíduo, mas que o faz acomodar-se à situação) e aquelas de integração via práticas esportivas:

Na atualidade, os espaços [de participação juvenil] são limitados e isto se reflete nas políticas orientadas para os jovens, mais centradas em vê-los como um problema que como uma demanda de políticas ativas que se utilizem das lógicas de projeto para sua realização e para a geração de igualdade de oportunidades. Isto se traduz em iniciativas de caráter *repressivo* (jovens de escassos recursos vistos como delinquentes e drogados potenciais), *assistencial* (para satisfazer certas necessidades básicas de educação e saúde e facilitar sua inserção no mercado), e outras de caráter “*brincalhão*”, que os vêem como indivíduos que não sabem que fazer com seu tempo livre (financiamento de atividades recreativas e desportivas principalmente).

Entretanto, também existe outro enfoque pelo qual se vê os jovens como atores sociais com capacidades e energias que devem potencializar em distintos aspectos, desde satisfazer suas necessidades básicas até incidir nos processos de tomada de decisões. (TAPIA, 2001, p. 35, grifo do autor)

A publicação recente *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005) também faz referência a uma mudança no teor das políticas dirigidas aos jovens. De acordo com o documento, no período 1950-1980 as políticas de inserção e atendimento à juventude teriam priorizado a ampliação do sistema educacional e as medidas de maior ocupação do tempo livre dos jovens por meio de atividades esportivas, culturais e recreativas

de modo a evitar o consumo abusivo de drogas e controlar a sexualidade. O documento não faz referência às medidas mais diretas de repressão, punição e controle dos “menores” ou dos “jovens pobres”; pode-se observar a esse respeito que o não reconhecimento formal da existência de fato de medidas coercitivas contribui, não para a supressão, mas para a perpetuação de tais medidas.

A repressão admitida no texto, identificada como um segundo modelo de políticas públicas, é a sofrida pelos movimentos estudantis em oposição aos governos autoritários, repressão cujas seqüelas parecem ausentes nos anos 2000, razão pela qual pôde ser incorporada tranqüilamente ao discurso. Não só a repressão ao movimento estudantil foi admitida pelo discurso atual, como os jovens estudantes de então são hoje reconhecidos como *protagonistas*. Ou seja, o discurso atual retroage sobre o passado, reinterpretando esse passado nos termos do presente. Exemplo é a seguinte passagem da publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005):

. . . as políticas de juventude não conseguiram reunir apoio para seu desenvolvimento efetivo, como tiveram as crianças e os adolescentes, com o ECA. As políticas existentes focalizaram mais alguns tipos de jovens, como os que cometeram delitos e estavam em instituições fechadas ou com liberdade vigiada.

Além disso, em termos mais qualitativos foram, em sua maioria, programas marcados por enfoques impregnados de conteúdos e métodos autoritários e tutelares, que desconheciam em grande parte os esforços para democratizar o país, no âmbito dos quais os jovens eram ativos *protagonistas*, como os integrantes da União Nacional dos Estudantes e outros que enfrentaram o início e a vigência da ditadura militar nos anos sessenta. (UNESCO, 2005, p. 96, grifo nosso)

O terceiro modelo de políticas arrolado na publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* seria aquele baseado nos programas de assistência e de combate à pobreza implantados “como um paliativo transitório aos agudos problemas sociais ocasionados pelas medidas de ajuste estrutural” (UNESCO, 2005, p. 62). O volume apresenta, como alternativa às políticas anteriores, o modelo dos anos 90, centrado na “importância do capital humano para o desenvolvimento estruturado em torno da inserção social e no mercado de trabalho dos jovens” (UNESCO, 2005, p. 63).

Contudo, é possível levantar a hipótese de que as atuais políticas e medidas dirigidas aos jovens pobres não façam frontal oposição aos “modelos” anteriores, mas constituam uma mescla de todas delas, acrescida de um discurso de exaltação das qualidades juvenis e de valorização da “participação ativa” do jovem: o discurso do *protagonismo juvenil*. Este trabalho não pretendeu avaliar a execução de qualquer política ou projeto, mas a

leitura dos documentos em foco permite ao menos supor a permanência de práticas assistenciais, educativas e de controle já consolidadas, mas agora consideradas como alternativas às anteriores. Um exemplo que consta das próprias publicações internacionais pode ser citado: o caso do grupo (classificado como) juvenil “Capacitar para a vida”, um dos participantes do *Encontro sobre Melhores Práticas em Projetos com Jovens do Cone Sul* (1999), objeto de reflexão do artigo de Steigler (2001). Observe-se que as atividades do projeto em questão são as tradicionais “aulas de cozinha, corte e costura e prevenção de saúde”, desenvolvidas por adultos devidamente institucionalizados e assessorados, resumindo-se a contribuição das jovens beneficiadas à sua “disposição e energia”. Apesar disso, o autor identifica o grupo juvenil como realizador de um projeto em que seria possível encontrar “novas formas de enfrentar os problemas”:

O convite para formar parte de um grupo de pares em situação parecida suscitou entre essas jovens [mães e grávidas adolescentes] uma nova esperança e novas formas de enfrentar os problemas. Com o apoio de um grupo externo, o Centro de Estudos e Investigação de Estratégias Alternativas (CEIDEA), o grupo juvenil conseguiu formar seu salão comunitário e iniciar suas aulas de cozinha, corte e costura e prevenção de saúde, sob o lema de “capacitar para a vida”.

Esta iniciativa foi possível graças a vários fatores: entre eles o apoio de um grupo de profissionais externos ao bairro, os aportes práticos (mão-de-obra) do centro vicinal do bairro *El Cruce* e, sobretudo, a disposição e a energia destas adolescentes. (STEIGLER, 2001, p. 52)

Por outro lado, podem ser identificadas nas políticas de juventude atuais, (ainda que conservem práticas “antigas”) pelo menos duas características distintivas absolutamente fundamentais: uma é a racionalidade do mercado presidindo a formulação e a execução das medidas por meio de critérios de eficiência e eficácia, busca de resultados quantificáveis, entre outros fatores. A expressão maior dessa lógica é o projeto, estratégia pedagógica que as medidas assistenciais, educativas e de controle tendem a adotar hoje em dia (ver Capítulo IV).

A outra característica distintiva das políticas atuais é justamente o discurso do *protagonismo juvenil*, que exalta as qualidades dos jovens, entre elas a sua capacidade de realização, estimulando, por conseguinte, a atividade ou o *fazer* como forma de participação. As figuras do “jovem como solução” e a do *jovem protagonista*, sua derivada, são produtos desse discurso. Nos documentos em foco, o jovem é considerado, não mais como alguém que vive uma “crise” típica da situação juvenil na sociedade moderna (decorrente de uma crise maior da sociedade), mas como aquele que está especialmente sujeito à exclusão e/ou marginalização sociais. A “crise” – da juventude e da sociedade –, ponto de partida dos

estudos dos anos 60 e 70, praticamente desapareceu das publicações acadêmicas, sendo substituída pelo eixo exclusão-inclusão como balizador das interpretações; também é esse o eixo dos documentos dos organismos internacionais. A situação de “exclusão” da juventude é o fator sob o qual se assenta o discurso do *protagonismo juvenil*; é o problema que a todos preocupa e que tem como resposta justamente o discurso do *protagonismo*.

A situação de pobreza e exclusão da juventude também não é objeto de denúncia ou de crítica nos documentos internacionais, nem mesmo de um diagnóstico mais pormenorizado, ainda que seja inicialmente admitida como fato. O jovem não é apresentado como desviante, delinqüente, rebelde, contestador ou pobre; a sua integração faz-se por meio do desenvolvimento do seu “potencial” (ONU, 1998b, p. 160), enfim, do que se considera serem suas qualidades e não seus defeitos: “clareza de visão”, “capacidade de análise”, “capacidade de proposta” (DURSTON, 2001, p. 14); “imaginação”, “ideais”, “visão”, “força positiva”, “contribuição intelectual”, “capacidade para mobilizar apoio” (ONU, 1995); “energia, entusiasmo e capacidade criadora” (ONU, 1985); “grande disposição a participar” (TAPIA, 2001, p. 19); “a força, a capacidade de adaptar-se às mudanças, os melhores níveis de educação, as idéias inovadoras, o bom trabalho em grupo” (CASTILLO, 2001, p. 112); “enorme energia [...] para desempenhar atividades sociais, culturais e políticas, não só em benefício próprio, mas também com um alto grau de entrega e responsabilidade social” (STEIGLER, 2001, p. 53-54); “desejo de promover os direitos fundamentais do ser humano por meio da superação, a aprendizagem, a fé, a coragem, a criatividade, o caráter empreendedor e o compromisso com a leitura da realidade circundante” (CEPAL, BID, UNESCO, INJ, FLAJ, 2001). A ênfase, portanto, está no que se considera como *solução*, tanto no que diz respeito à conjuntura social e econômica quanto no que diz respeito à situação da juventude nessa conjuntura. O “jovem como solução” é a imagem pela qual o discurso estabelece e prescreve o tipo de comportamento esperado da juventude.

A juventude excluída ou ameaçada de exclusão, “problema” que tem o discurso como resposta, ocupa posição secundária no plano da formulação, e em seu lugar é construída uma imagem positiva: a juventude como solução, e não como problema. A UNESCO recomenda, inclusive, que seja realizada uma “campanha sistemática de comunicação” de modo a reverter na mídia e na chamada opinião pública a imagem do “jovem como um problema” (UNESCO, 2005, p. 193; 210-11; 240). Por sua vez, cabe ser citada a introdução ao Plano de Ação de Braga (ONU, 1998b), em que consta: “no umbral de um novo milênio, os jovens estão cheios de esperanças e boas intenções”, apesar de

enfrentarem (o verbo usado é enfrentar e não sofrer) “as ameaças da injustiça e da exclusão derivadas principalmente das enormes desigualdades de rendas, riqueza e poder prevaletentes no mundo”, se sentirem “oprimidos pela crise financeira e da dívida” e viverem “os efeitos das reduções constantes do gasto público em serviços humanos, como resultado dos programas de ajuste estrutural” (p. 159). Estas são as únicas referências do documento à situação juvenil numa conjuntura econômica desfavorável; o restante do texto discorre sobre as medidas que devem ser adotadas e sobre o “potencial” da juventude que deve ser estimulado.

Os jovens podem e devem ser parte da solução dos problemas mundiais. Em todas as partes, os jovens e as organizações juvenis demonstram que, longe de ser um obstáculo, representam recursos de grande valor para o desenvolvimento. Entre os jovens estão se formando os líderes democráticos, a *sociedade civil* e o *capital social* do século XXI. (ONU, 1998b, p. 160, grifo nosso)

O argumento do “potencial” juvenil que deve ser orientado em direção adequada, transformando o *jovem como um problema* em *jovem como solução*, tornou-se um dos pontos de sustentação do *protagonismo juvenil*. No Brasil, é reproduzido por diversas organizações e autores. Segundo Costa (2000), por exemplo, os jovens da atualidade estariam expostos aos “riscos da exclusão social” e à ação indiscriminada dos meios de comunicação que difundiriam um extremado “relativismo ético”. Estariam sem “pontos de referência autênticos” (Papa João Paulo II apud COSTA, 2000, p. 99). A figura da ameaça juvenil, excluída, sem ética e interligada faz-se presente:

Em cada sociedade e de diversas maneiras crescerá a sensação de poder dos adolescentes decorrente da percepção do seu número. Isso, somado à tendência irreprimível de identificar-se entre si e de se isolarem, de uma certa maneira, de outros grupos etários, constitui um enorme desafio para as famílias, as escolas e as agências de capacitação para o mundo do trabalho. A pobreza e a exclusão hoje prevaletentes no mundo não nos autorizam – se continuarmos a agir como sempre agimos – a olhar com otimismo para esse quadro. (COSTA, 2000, p. 101)

Caberia especialmente à educação “canalizar” a imensa “energia” e o “potencial” juvenis em direção a um certo tipo de sociedade, referido pela Fundação Odebrecht como “mais justa, harmônica e solidária” (ODEBRECHT, 2003). Os textos ressaltam o “potencial” juvenil e a necessidade de, não só desenvolvê-lo, mas de orientá-lo⁵⁴. E a prática educativa proposta é o *protagonismo juvenil*, referido como um “novo paradigma de atuação junto aos jovens” (COSTA, 2000, p. 12) e uma “modalidade inovadora de ação

⁵⁴ Sobre a noção de potencial, ver Capítulo IV.

educativa” (COSTA, 2000, p. 25). A idéia subjacente é a de evitar o descontrole social por meio da educação dos jovens e adolescentes:

Os adolescentes têm, portanto, vontade de atuar construtivamente na sociedade. Faltam-lhes orientação e oportunidade. (CAMPOS e SOUSA, 2000, p. 13)

No quadro geral da crise brasileira, cresce e ganha importância o amplo contingente de jovens oriundos das periferias das grandes cidades, que constituem a juventude popular urbana. (...)

Não é raro que alguns desses grupos [de jovens urbanos] (não a maioria) desenvolvam condutas anômalas em relação à moralidade e à legalidade vigentes na sociedade. São condutas identificatórias em relação ao contexto ou em relação a si mesmos: pichações, destruição de equipamentos públicos, exhibições de agressividade ou uso abusivo de álcool e, às vezes, de outras drogas. (...)

Esses adolescentes, mais do que como parte dos problemas, devem ser vistos também como parte das soluções. Nesse segmento da nossa juventude, as ações de protagonismo juvenil são mais que necessárias. Elas representam uma forma construtiva de socialização e uma oportunidade real de desenvolver o seu potencial como pessoas, futuros profissionais e cidadãos. (COSTA, 2000, p. 112-14)

O adolescente é a ponte para o futuro. Na maioria das sociedades, os sentimentos, palavras e ações dos adolescentes são vetores de transformações sociais. Mas, para que essa energia de mudança seja concretizada, é preciso que os adolescentes tenham oportunidades de colocar em prática o seu potencial, muitas vezes subestimado pelo mundo adulto.

O país não pode mais desperdiçar tamanha força, ignorando a energia e o potencial dos seus quase 32 milhões de jovens. É preciso criar oportunidades concretas para que eles possam se desenvolver como indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, canalizando seu potencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (ODEBRECHT, 2003)

Os adolescentes lutam para encontrar para si um papel significativo na sociedade. Se não encontram oportunidades para desenvolver suas capacidades de maneira responsável, encontrarão outras que são irresponsáveis (Roger Hart apud COSTA, 2000, p. 29).

Tanto a exaltação das qualidades juvenis quanto o estímulo à atividade e, sobretudo, o próprio enunciado *protagonismo juvenil* oferecem à juventude o que parece ser o objetivo primordial das atuais políticas públicas: *motivação* para a integração social mediante um certo tipo de comportamento e atitude:

Ao cabo de intensa mobilização, que incluiu aprofundados debates, a Fundação Odebrecht encontrou, em 1988, um novo foco para a sua atuação: a educação do adolescente para a vida. Era tarefa prioritária, concluiu-se, investir na formação ética e cultural do ser humano, numa etapa crucial de seu desenvolvimento.

Para isso, seria necessário deixar de ver o jovem como problema, o que tão freqüentemente acontece, e sim como parte da solução. Em lugar de enfatizar suas fraquezas, realçar suas potencialidades, para que ele possa

tornar-se alguém responsável, consciente, produtivo, participativo e solidário.

A esse modo de ver o adolescente se deu o nome de Protagonismo Juvenil. É ele que, desde então, vem balizando o trabalho da Fundação Odebrecht (ODEBRECHT, 2004, p. 7).

“Dar motivação” aos jovens pobres foi um dos compromissos explicitamente assumidos pelos governos participantes da Conferência Mundial de Ministros da Juventude, em 1998:

Dar máxima prioridade a mulheres e aos homens jovens marginalizados, vulneráveis ou em situação desvantajosa, especialmente aos que vivem separados de suas famílias, e aos meninos que vivem ou trabalham na rua, mediante os programas e medidas adequados e com os fundos necessários, com vistas a, entre outras coisas, dar-lhes os meios e a *motivação* necessários que lhes permitam oferecer uma contribuição efetiva à sociedade (ONU, 1998a, grifo nosso).

No já citado artigo de Touraine (1998) não aparece o termo *motivação*; ainda assim é possível afirmar que a *motivação* seja o ingrediente fundamental da “nova política de juventude” proposta por Touraine (1998). Em linhas gerais, a argumentação do autor parte da avaliação de que nas sociedades latino-americanas atuais “imperam o dualismo e a exclusão”, isto é, nelas persistem políticas econômicas de integração aos mercados mundiais, cujos efeitos são, entre outros, o desemprego, a concentração de renda e o recrudescimento das desigualdades sociais. Touraine (1998) não vislumbra qualquer alteração na rota das economias latino-americanas e propõe uma política de juventude que considera adequada a essa perspectiva: “Como fazer da participação social um objetivo numa sociedade na qual tantos jovens se encontram excluídos ou marginalizados? Como falar de integração quando o que impera é o dualismo e a exclusão?”, pergunta Touraine (1998, p. 3-4). A resposta a sua própria questão é clara: uma vez que não há como garantir emprego e integração numa sociedade excludente, há que se garantir o “esforço pessoal” do indivíduo. A visada integração da juventude deve realizar-se mediante o fortalecimento do indivíduo – não da individualidade – para sobreviver e alcançar o êxito em condições adversas. Escreve Touraine (1998):

Caso seja antes de tudo sensível à criação de um dualismo profundo nessa sociedade e às escassas oportunidades de participação e integração dos jovens que vivem em meios populares, pobres ou em crise social, então há que se refletir sobre o que poderia ser uma intervenção orientada, não tanto para a sociedade, mas para os indivíduos; não para substituir uma análise sociológica por uma análise psicológica clínica, mas, ao contrário, como consequência direta da análise sociológica apresentada anteriormente, segundo a qual é característico da pobreza fazer com que se percam aqueles para quem a vida é sobretudo algo que se suporta, e não algo em que se atua.

Não é evidente que há que ajudar aos jovens que esbarram com a indiferença ou a hostilidade da sociedade que os rodeia – ou melhor dizendo, cujas margens eles mesmos constituem –, a adquirir uma forte capacidade de resistência frente à desorganização psicológica e social, a fortalecer sua personalidade para resistir a pressões e sobretudo à falta de estímulos e de recompensas? (p. 4)

Em vez de buscar o caminho mais direto que leva à participação social, reconheçamos que o caminho mais seguro é também o mais indireto, já que é o que passa pelo fortalecimento do indivíduo [...]. Não é, pois, de estranhar que as políticas de juventude sigam – quase espontaneamente – o outro caminho, o mais direto, já que partem de um profundo sentimento de confiança na sociedade [...]. A concepção que se propõe aqui é menos otimista, seus objetivos são também mais limitados, e tanto seus meios de ação como seus resultados serão menos espetaculares; mas o objetivo a que aponta é o que rege todos os demais: fortalecer a capacidade de ação dos jovens, contribuir ao seu “desenvolvimento pessoal integrado”, ou seja, a intensificar a integração de sua experiência e a vinculação dessa experiência a projetos. (p. 5)

Vê-se agora mais claramente em que consiste essa mudança total de perspectiva que se propõe aqui. Em vez de fazer que a sociedade abra suas portas aos jovens, empresa desproporcionada em relação aos meios de ação de uma política social, por muito bem aplicada que esta seja, do que se trata é de reconstruir individualmente aos jovens, de dar-lhes uma maior capacidade de elaborar projetos, situar-se em relação aos demais e sentir-se membros de uma sociedade. (p. 6)

Por sua vez, Touraine (1998) parece não acreditar muito na “resiliência” (termo, aliás, não mencionado pelo autor) de jovens em situação consolidada de marginalização. O autor propõe que as iniciativas, públicas e privadas, devam dirigir-se aos “jovens desamparados”, mas não se centrar nos “casos mais difíceis, nas gangues de delinquentes ou em indivíduos já destruídos pela droga” (p. 7). Por outro lado, seria possível desenvolver, nos jovens pobres, desamparados “médios”, a correspondência entre os atos e as aspirações (consideradas vagas ou irrealistas):

Que é, ao contrário, um jovem desamparado? É um rapaz ou uma moça que não sente que sua autêntica personalidade tenha muita relação com suas atividades, sejam estas familiares, escolares ou profissionais. O jovem vive um fenômeno de dissociação, que pode ser extremada, entre aspirações que são necessariamente vagas, posto que não tomam a forma de esperanças concretas, e experiências que vive como algo imposto, hostil, indiferente ou incompreensível. Antes de poder incorporar-se à sociedade, é mister que o jovem esteja integrado em si mesmo, que seus atos e suas representações estejam em relação de correspondência, que o presente seja visto como anúncio do porvir e não como obstáculo a projetos. (TOURAINÉ, 1998, p. 4)

Há que impedir que os jovens mais desamparados entrem inexoravelmente no círculo vicioso da marginalidade, que converte a falta de trabalho ou de educação, ou a desorganização da família, em incapacidade de levar a cabo

um esforço pessoal ou no ingresso em uma gangue mais ou menos delinqüente (TOURAINÉ, 1998, p. 4).

Ou seja, os jovens pobres devem fazer um diagnóstico das oportunidades que lhes são oferecidas pela situação (social, econômica, cultural, política) em que se encontram e, em função delas, esforçarem-se pela realização de projetos de vida exequíveis.

Em vez de soluções coletivas e institucionais, há que buscar os meios que permitam iniciativas individualizadas e psicológicas. Em vez de buscar a integração social dos jovens pensando na paz social, mais que nos próprios jovens, há que fortalecer nestes a capacidade de serem atores de sua própria vida, capazes de ter projetos, de escolher, de julgar de modo positivo ou negativo, e capazes também, mais simplesmente, de ter relações sociais, quer se trate de relações de cooperação, de consenso ou conflituosas. (TOURAINÉ, 1998, p. 4)

Aos jovens mais desamparados lhes é muito difícil comportarem-se como atores sociais, ou seja, modificarem seu entorno social para realizarem objetivos pessoais. Sua personalidade se encontra dividida entre a consciência de seu alheamento, a dificuldade ou a hostilidade de trajetórias que a sociedade tem previsto para eles, e seu próprio recolhimento em si mesmos. (TOURAINÉ, 1998, p. 4-5)

Como já referido, o indivíduo que consegue realizar objetivos particulares a partir do diagnóstico e da alteração da sua situação e da dos outros indivíduos, no interior de uma conjuntura social e econômica adversa, é um *ator social*. Portanto, segundo Touraine (1998) “o principal objetivo de uma política de juventude é incrementar nos jovens a capacidade de comportarem-se como atores sociais, ou seja, de modificarem seu entorno social para realizarem projetos pessoais” (p. 5).

O argumento que se defende aqui é que o “fortalecimento do indivíduo”, pré-requisito do ator social de Touraine (1998), depende da *motivação*. Touraine (1998) quase o admite ao afirmar que “o problema da juventude não é que ela tropeça com barreiras ao tentar realizar suas aspirações; o problema é que lhe faltam aspirações, projetos e, acima de tudo, ideologia” (p. 8).

Os documentos dos organismos internacionais são explícitos ao proporem políticas públicas que têm como objetivo a integração social dos jovens pobres, prioritariamente por meio de medidas que facilitem: o acesso a serviços de educação e saúde, o ingresso no mercado de trabalho e a melhoria da qualidade de vida, o que inclui o combate à violência e uma rede de proteção social (UNESCO, 2005, p. 162). Se, de um lado, tais políticas incluem medidas “concretas”, por outro, é certo que elas também se fazem acompanhar de um discurso de exaltação da participação juvenil, no interior do qual foram

produzidas as figuras do “jovem como solução” e do *jovem protagonista*. Na medida em que apela às supostas qualidades juvenis e incentiva a atividade (para o indivíduo *fazer* coisas, ser útil, trabalhar pela solução de seus problemas e dos da coletividade), tal discurso espera suscitar a motivação do jovem para integrar-se. Nos dias de hoje, não se espera realizar a integração social da juventude por meio de medidas de coerção, disciplina ou controle direto; tampouco, as medidas “concretas”, materiais, parecem suficientes. O discurso do *protagonismo juvenil* oferece justamente aquilo que o próprio Touraine (1998) detectou como ausente na juventude contemporânea: “aspirações, projetos e, acima de tudo, ideologia” (p. 8).

A emergência do enunciado *protagonismo juvenil* no plano internacional

O discurso do *protagonismo juvenil* já se encontrava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e 1998, faltando apenas um nome para identificar a “nova forma” de participação política da juventude. Esse nome foi dado justamente pelo termo *protagonismo*, que não consta uma única vez da literatura sobre juventude dos anos 60, 70 e 80, consultada para a realização deste trabalho. Em 1998, o termo ainda não se encontrava aderido ao discurso sobre juventude, embora já ensaiasse algumas aproximações; a primeira vez em que é citado nos documentos internacionais é na Declaração de Lisboa (ONU, 1998a), curiosamente, contudo, com um sentido diverso daquele com que viria se consolidar. Os membros da Conferência Mundial de Ministros de Juventude alertavam para os perigos do *protagonismo* das crianças e da juventude nas situações de violência:

Tendo em conta o papel importante que desempenha a juventude no que diz respeito a promover a paz e a não violência, deveriam tomar-se medidas de conformidade com as disposições pertinentes de direito internacional, incluídas as normas internacionais de direitos humanos, para impedir a participação e o *protagonismo* da juventude em todos os atos de violência, especialmente os atos de terrorismo em todas suas formas e manifestações, a xenofobia e o racismo e a ocupação estrangeira, assim como no tráfico de armas e de drogas... (ONU, 1998a, p. 150, grifo nosso).

Evitar a participação, o *protagonismo* e o recrutamento de crianças nos conflitos armados, de conformidade com o direito internacional... (ONU, 1998a, p. 151, grifo nosso).

Em março de 2001, a expressão *protagonismo juvenil* iria aparecer em local de destaque e já valorizando positivamente a participação da juventude. O termo *protagonismo* conseguiu vir à tona justamente numa publicação cujo tema central eram os projetos. Trata-se do volume publicado pela CEPAL com o título *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur* (CEPAL e UNESCO, 2001), que trouxe os resultados de um encontro, realizado em novembro de 1999 na sede da Comissão, de 40 jovens de quatro países (Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai)⁵⁵.

A expressão *protagonismo juvenil* comparece no título do volume (CEPAL e UNESCO, 2001), mas não no interior dos textos. Apenas na declaração final do Encontro que deu origem à publicação encontra-se, uma única vez, a expressão “protagonismo dos jovens” (CEPAL, BID, UNESCO, INJ, FLAJ, 2001, p. 138). O título é, evidentemente, um lugar importante, que abriu caminho para possibilidades ulteriores de uso e consolidação do enunciado. Mas nas publicações dos organismos internacionais, o discurso sobre a participação da juventude seguiu sem um nome que o aglutinasse e representasse. Na publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005), a expressão *protagonismo juvenil* não aparece em nenhum momento para nomear o discurso que está sendo veiculado, e o termo *protagonista(s)* surge vez por outra, funcionando aparentemente como simples adjetivo para o jovem que participa e se destaca. Assim, em nota de rodapé afirma-se que “os jovens podem e devem cumprir um papel de *protagonistas* no combate às discriminações e à xenofobia” (UNESCO, 2005, p. 29, grifo nosso); em outro lugar do texto, aponta-se a contradição que existiria, nos jovens, “entre sua condição de receptores passivos de políticas e serem considerados *protagonistas* de mudanças, como atores estratégicos do desenvolvimento” (UNESCO, 2005, p. 199, grifo nosso). A função de adjetivo fica evidente no excerto seguinte, em que o termo *protagonistas* adquire uma conotação negativa, referindo-se aos jovens autores de atos de violência:

[As agências de cooperação devem] Contribuir para sistematizar observatórios sobre cultura e juventude, bando de dados e documentação disponível por meio eletrônico para que se conte com o acompanhamento sobre a situação dos jovens, sobre violências e se divulguem experiências ativas voltadas para fazer frente a vulnerabilidades sociais e culturais, em particular aquelas que têm jovens como protagonistas, quer no plano nacional, quer no plano internacional. (CASTRO, M.G. et al. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer,*

⁵⁵ Como se verá no próximo Capítulo, no Brasil, data de 1996 o primeiro registro da expressão *protagonismo juvenil* numa publicação, um artigo de revista editada pela Fundação Odebrecht (ODEBRECHT INFORMA, 1996). Em 2000 a expressão *protagonismo juvenil* surgiu no título de um livro, editado pela Fundação Odebrecht (COSTA, 2000).

esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, BID, Fundação Kellogg, 2001. Apud UNESCO, 2005, p. 234)

Já a expressão *protagonismo juvenil*, que comparece no título (e somente no título) de *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur* (CEPAL e UNESCO, 2001), não volta a ser usada na publicação mais recente da UNESCO aqui analisada (UNESCO, 2005). Em UNESCO (2005), uma única vez usa-se a expressão “*protagonismo dos próprios jovens*”, na frase seguinte, sobre os meios de comunicação: “em termos dos ‘emissores’, isso implica incentivar maior *protagonismo dos próprios jovens* na transmissão de mensagens a seus pares e à sociedade como um todo” (UNESCO, 2005, p. 211, grifo nosso).

Até o momento pelo menos, a expressão *protagonismo juvenil* não conseguiu força suficiente para identificar o discurso que, apesar disso, já está bastante consolidado. O discurso das novas formas de participação de uma juventude hipervalorizada propagou-se majoritariamente pelos diversos setores que estudam e/ou trabalham com jovens; tal discurso também tornou-se critério a partir do qual são avaliados outros discursos e práticas, ou seja, tornou-se hegemônico. No entanto, o reconhecimento do *protagonismo juvenil* ainda não é unânime. Isto é, na disputa de poderes no campo das políticas e da produção de saber sobre juventude, os autores e organizações têm compartilhado o mesmo discurso até o ponto em que é evocada a idéia de que o jovem seria o *principal* ator da mudança social, isto é, o *protagonista*. A expressão *protagonismo juvenil* tem suscitado polêmicas; tem sido acusada de manipulação ideológica explícita, de ausência de conteúdo, de ser dispensável para designar a forma de participação da juventude que se pretende. Talvez residam aí os limites para a consolidação do enunciado *protagonismo juvenil*: a explícita referência a uma forma de política que não vai além da encenação.

CAPÍTULO III

LIMITES E ÊXITOS DE UM DISCURSO COMPARTILHADO

Ator social seria aquele indivíduo ou organização que é capaz de entrar em atividade e em negociação com os outros atores sociais de modo a satisfazer seus objetivos particulares. Atividade e negociação seriam as duas faces da chamada atuação social. A sociedade, por sua vez, seria composta por essas unidades denominadas atores sociais, entre os quais não haveria relação de exploração, dominação ou conflito, mas negociação de interesses. E o Estado também seria um ator social em processo de negociação com os outros atores, talvez com a única diferença de ser mais ineficiente que os outros. O discurso, portanto, denega as oposições e escamoteia os conflitos. Omite a desigualdade econômica e política sobre a qual se assenta a sociedade, e faz desaparecer o próprio Estado, que não tem mais nenhuma função a cumprir além de se comportar (ou atuar, melhor dizendo) como um ator entre outros. É, portanto, um discurso homogeneizador.

Grosso modo, é essa concepção de sociedade (objeto de discussão do Capítulo II) que tem sustentado o discurso atual. É essa concepção básica que possibilita o surgimento de inúmeras formulações e enunciados nos mais variados campos e sobre os mais variados assuntos hoje em dia; e é nesse sentido que tal concepção é aqui referida como uma matriz discursiva. Enquanto nos meios acadêmicos essa matriz recebe uma maior sofisticação terminológica, teórica e até filosófica, nos textos das ONGs, nas mensagens da mídia e na retórica política cotidiana as nuances vão se perdendo, os interesses, tornando-se mais prementes e as certezas, afirmando-se cada vez mais, até que a distância entre a suposta realidade e o discurso tende a ser abolida. Apaga-se a exterioridade da idéia em relação ao real e o discurso aparece como “impresso” nas coisas (cf. LEFORT, 1990). Mas também é esse o seu limite: é justamente nesse movimento que ele se exhibe como o que realmente é, um discurso, cuja exterioridade ameaça retornar a cada instante.

O exercício da atividade individual numa sociedade composta por atores sociais é o princípio da existência e funcionamento do terceiro setor. Assim, o enunciado do *protagonismo juvenil*, possível graças a essa mesma matriz discursiva, encontra nas atividades

do terceiro setor um campo fértil para sua disseminação e consolidação. Cabe, antes de mais nada, apresentar uma síntese do processo de constituição das ONGs e do terceiro setor no Brasil.

A formação das ONGs e do terceiro setor e sua “atuação” na educação não-formal

Conforme Tavares (1999), a expressão “organizações não-governamentais” surgiu ao final da Segunda Guerra Mundial, quando os países fundadores da ONU a inseriram no artigo 71 da Carta das Nações Unidas⁵⁶. No entanto, a definição propriamente dita somente apareceu na Resolução 2/3, de 21 de junho de 1946, do Conselho Econômico e Social, que estabeleceu as bases de relacionamento do Conselho com ONGs. A Resolução 2/3 definiu ONGs como as organizações internacionais não estabelecidas por acordo intergovernamental. Cinquenta anos depois, a Resolução 1996/31, de 25 de julho de 1996, ampliou a definição do Conselho, incluindo também as organizações nacionais. A definição, no entanto, permaneceu genérica, identificando organização não-governamental apenas pela oposição à governamental.

No Brasil, segundo Landim (1993, p. 145-46), a expressão apareceu pela primeira vez em texto escrito no ano de 1985, em trabalho de Rubem César Fernandes (membro de ONG e professor da PUC-Rio). Foi nessa época, em meados dos anos 80, que o esforço de algumas entidades pioneiras resultou numa série de encontros, debates, seminários e documentos em que foi se construindo o discurso definidor de “organização não-governamental”. Grosso modo, tais entidades eram aquelas que, desde as décadas de 60 e 70, prestavam serviços de “assessoria e apoio” aos movimentos sociais. Pode-se afirmar, portanto, que as ONGs originaram-se dos “centros de educação popular” que haviam se formado nas décadas de 60 e 70 e que, em meados dos anos 80, construíram a identidade de organizações sem fins lucrativos “a serviço” dos movimentos sociais. Mantinham estreitas relações, mas afirmavam (ou tentavam afirmar) sua autonomia frente a esses mesmos

⁵⁶ Conforme o artigo 71 da Carta das Nações Unidas: “The Economic and Social Council may make suitable arrangements for consultation with non-governmental organizations which are concerned with matters within its competence. Such arrangements may be made with international organizations and, where appropriate, with national organizations after consultation with the Member of the United Nations concerned” (apud TAVARES, 1999, p. 17).

movimentos, igreja, partidos políticos, sindicatos, universidade e a seus financiadores internacionais (agências governamentais ou ONGs européias, várias ligadas às igrejas católica e protestante⁵⁷).

Durante os anos 80, houve uma proliferação dessas organizações no Brasil de modo que, ao final da década, já começava a haver um reconhecimento social da existência de um fenômeno intitulado ONG. Desde meados da década de 70, não só novas organizações vinham sendo criadas em consonância com a embrionária noção de ONG, mas também algumas, mais antigas, reorientavam suas atividades nessa mesma direção; na década de 80, outras sofreriam um processo de “ressemantização”, passando a adotar a “identidade ONG”⁵⁸.

⁵⁷ Dentre as inúmeras agências internacionais de financiamento, podem ser destacadas as seguintes: *Comité Católico contra a Fome e pelo Desenvolvimento* (CCFD) com sede em França; *Desenvolvimento e Paz*, organização católica do Canadá; *Conselho Mundial de Igrejas* (CMI), ecumênica, com sede em Amsterdã; *MISEREOR*, católica, da Alemanha; *Fundação Católica para o Desenvolvimento* (CAFOD), da Inglaterra; *Solidariedade Agrícola e Alimentar* (SOLAGRAL), com sede em Paris; *OXFAM*, criada a partir de um comitê formado na Universidade de Oxford (Inglaterra); *Secours Catholique*, personalidade jurídica da *Caritas* em França; *Centro de Estudos Democráticos da América Latina* (CEDAL), com sede na Costa Rica, recebe apoio técnico e financeiro da *Fundação Friedrich Ebert*, da Alemanha; *Catholic Relief Services* (CRS), da Igreja Católica dos EUA; *Service Oecuménique d'Entraide* (CIMADE), organização ecumênica francesa; *Nederlandse Organisatie voor Internationale Ontwikkelingssamenwerking* (NOVIB), da Holanda; *Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe* (EZE), organização evangélica alemã; *Organização Intereclesiástica para a Cooperação ao Desenvolvimento* (ICCO), fundação holandesa. De maneira geral são organizações que nasceram no pós-Guerra e que, a partir da década de 60, adotaram uma posição crítica em relação às políticas internacionais de seus governos e estabeleceram alianças com organizações do “terceiro mundo” que lutavam contra os regimes autoritários. No Brasil, certamente o financiamento internacional foi condição de existência dos “centros de educação popular”, futuras ONGs (LANDIM, 1993, p. 97).

⁵⁸ Alguns exemplos, dentre os muitos que poderiam ser citados:

- O *Centro Ecumênico de Informação* (CEI), em 1974 oficializado como *Centro Ecumênico de Documentação e Informação* (CEDI); o *Centro Pastoral Vergueiro*, fundado em 1970 e que em 1987 passou a se denominar *Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro*; o *Instituto Superior de Estudos Teológicos* (ISET), fundado em 1970, posteriormente, *Instituto de Estudos da Religião* (ISER); são algumas das entidades que participaram ativamente do processo de construção do campo das ONGs nos anos 80.
- Também esteve entre as principais organizações que construíram o discurso definidor de ONG a *Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional* (FASE), organização católica fundada em 1961, que tinha como principal proposta de trabalho o “desenvolvimento comunitário”; em meados da década de 70 renovou seus discursos e práticas, tentando ultrapassar o passado assistencialista e religioso, constituindo-se efetivamente em ONG na década de 80.
- A *Nova Pesquisa e Assessoria em Educação* (Nova), fundada em 1973, é apontada no trabalho de Landim (1993) como a primeira organização que já teria nascido dentro do modelo que viria definir ONG: basicamente, organização sem fins lucrativos “a serviço” do movimento popular, sem com ele se confundir; com autonomia em relação a igrejas, partidos e sindicatos; e financiada por agências internacionais.
- São típicas entidades “ressemantizadas”: o *Centro Brasileiro de Análise e Planejamento* (CEBRAP), instituição de pesquisa (ao contrário das outras ONGs que se esforçavam em distinguir-se da universidade) criada em 1969 por intelectuais da academia, alguns dos quais afastados de suas funções pela ditadura militar; passou a reconhecer-se como ONG no início da década de 90, filiando-se à Associação Brasileira de Organizações Não-governamentais (ABONG). Já o *Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos* (DIEESE), criado em 1955 pelo movimento sindical com o fim de desenvolver atividades de pesquisa e assessoria em temas relacionados ao trabalho, em certas ocasiões tem se apresentado e se identificado como ONG, mas não tomou parte do processo de construção do campo, nem se filiou à ABONG.
- Por sua vez, os exilados políticos que voltaram ao Brasil, após a decretação da anistia em 1979, criaram ONGs já definidas e atuantes como tal, entre elas: o Instituto de Ação Cultural (IDAC), fundado em 1971, em Genebra, por Paulo Freire e outros exilados brasileiros, e cuja sede foi transferida para o Brasil em

Em maio de 1986, realizou-se no Rio de Janeiro o “Encontro Nacional de Centros de Promoção Brasileiros”, um dos importantes eventos em que as organizações discutiram a sua identidade institucional e política. Conforme levantamento de Landim (1993, p. 157), o total das 33 entidades presentes ao Encontro de 1986 apontava como seu “campo de trabalho” a “assessoria” aos movimentos sociais, seguindo-se as expressões “educação popular” e “formação”. Também foram enfatizados os “estudos”, “seminários”, “produção de conhecimento” e “pesquisa”, no interior do campo da “documentação, informação e comunicação”. Em resumo, na medida em que se definiam como entidades de “educação popular”, de “formação” (de lideranças, de agentes comunitários) e de “assessoria” (aos movimentos sindicais e populares os mais diversos) o discurso das ONGs revelava o propósito eminentemente educativo que pretendiam imprimir ao seu trabalho (LANDIM, 1993, p. 157). Por outro lado, convém salientar, como explicitado adiante, que os propósitos educativos daquelas entidades da década de 80 eram radicalmente diferentes dos objetivos e princípios que nos anos 1990 viriam nortear a atividade das ONGs no campo que seria nomeado de “educação não-formal”.

O processo de democratização do país supunha a alteração da posição em que haviam nascido as ONGs, afastadas do governo, fazendo oposição ao regime, voltadas para a criação de contra-poderes nas bases da sociedade. Por outro lado, os movimentos sociais – razão de existência das ONGs – haviam se transformado e consolidado, o que tornava necessária uma discussão sobre as relações entre ambos. Também o questionamento ao pensamento marxista, durante décadas referência para a militância, era fator que impunha novos posicionamentos e elaborações discursivas.

No Encontro de 1986, além de reafirmar os ideais de defesa da “democracia” e da “cidadania”, as ONGs aprimoraram o discurso de autonomia frente ao governo, independentemente das mudanças de regime, acentuando seu caráter antigovernamental e seu comprometimento com o “movimento popular” (LANDIM, 1993, p. 153). Landim (1993, p. 158) observa que, até meados da década de 80, o termo “popular” era extremamente recorrente (o termo aparecia diretamente no nome de 11 entre as 21 entidades fundadas entre 1984 e 1986, presentes ao Encontro), enquanto que a referência à “sociedade civil” ainda era esparsa.

1980; o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), que teve como um de seus fundadores o sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, em 1981; a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), também fundada pelo Betinho e outros, em 1986; o Centro de Ação Comunitária (CEDAC), fundado em 1979 por militantes da Ação Católica Operária.

Nos anos subseqüentes, a expressão “sociedade civil” seria cada vez mais usada pelas ONGs, embora freqüentemente adjetivada pelo “popular” (ou seja, “sociedade civil popular”). A presença das noções de “sociedade civil” e outras como “hegemonia” e “intelectual orgânico” no discurso das ONGs, preocupadas em construir poderes “contra-hegemônicos” na sociedade, revela algum tipo de apropriação do pensamento de Gramsci. No discurso constitutivo das ONGs, o marxismo de Gramsci combinou-se com a pedagogia de Paulo Freire e a referência cristã, que já fundamentavam a prática pedagógica dos “centros de educação popular” das décadas de 60 e 70. Já no início da década de 90, a expressão “sociedade civil” tornar-se-ia de uso corrente, mas então com um significado alterado em relação à noção que, nas décadas de 70 e 80, referia-se ao esforço de construção da política pelos movimentos sociais (ver Capítulo II).

Como já mencionado, além do Encontro de 1986, outros encontros, seminários, textos e eventos realizaram-se e constituíram instâncias de construção do discurso e da identidade das ONGs. Em 1991, foi fundada no Rio de Janeiro, com a participação de 108 entidades, a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG), em seguida à realização do “Primeiro Encontro Internacional de ONGs e Agências das Nações Unidas”, patrocinado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A ABONG não pretendia (e não pretende) aglutinar todas as organizações, mas representar aquelas, cujas características fossem a adoção de “valores ético-políticos comuns, [o] compromisso com a democracia e [a] articulação com os movimentos populares” (ABONG, [199-?]). A ABONG definiu-se em seu estatuto como um “segmento específico da sociedade civil comprometido com os setores populares” (ABONG, 1991). Enfim, expressões como “democracia”, “cidadania”, “participação”, “sociedade civil” (às vezes adjetivada por “popular” ou por “organizada”), “popular”, “autonomia”, “assessoria”, “apoio”, “movimentos sociais” etc., referidas a uma “ação política de emancipação”, fizeram parte do discurso fundador das ONGs e de sua associação.

No início da década de 90 a sigla ONG iria tornar-se conhecida do grande público, evidência da visibilidade social do fenômeno. Pode-se afirmar que o marco do reconhecimento da existência das ONGs no Brasil tenha sido a realização, no Rio de Janeiro, da ECO-92 ou Rio-92, nomes pelos quais ficou conhecida a “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento”. Paralelamente aos eventos oficiais, cerca de dez mil entidades, de 170 países, realizaram, durante duas semanas de junho de 1992, no Parque do Flamengo, Rio de Janeiro, a “Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e

Desenvolvimento” ou o “Fórum Global” (GROSS et al., 1992). Tais eventos foram amplamente noticiados pela imprensa mundial, e o Aterro do Flamengo, objeto de visitaço de milhares de pessoas por dia. Com o objetivo de organizar e fortalecer a participao das organizaes brasileiras no “Frum Global” de 1992, dois anos antes havia sido criado o “Frum Brasileiro de ONGs [posteriormente, ‘e Movimentos Sociais’] Preparatrio para a Conferncia da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento”. Inicialmente formado por 40 entidades, que se intitulavam “ecolgicas” ou “ambientalistas”, em 1992 o “Frum Brasileiro” abrigava, alm das ONGs, tambm os movimentos sociais, e chegou a ter 1.200 inscries, muitas delas de organizaes que jamais haviam tratado de questes ambientais, como as de “assessoria e apoio ao movimento popular”, os sindicatos e associaes de moradores, entre outras⁵⁹. Todas trataram de incorporar em seu discurso a vertente ambientalista. (LANDIM, 1993, p. 30-37)

Embora tenham sido marcos do reconhecimento do fenmeno ONG no Brasil, a ECO-92 e os dois anos de funcionamento do “Frum Brasileiro”, que culminaram na realizao do “Frum Global”, vieram “embaralhar” o discurso de construo da identidade dessas organizaes, at ento objeto do esforo daquelas que se colocavam “a servio dos movimentos populares” (cf. LANDIM, 1993, p. 13). Conforme o antroplogo Vianna (1992), na poca membro do Centro Ecumnico de Documentao e Informao (CEDI), a constituio e funcionamento do “Frum Brasileiro”, em que foram aceitas entidades to diferentes entre si, ainda em processo de definio de suas identidades, contribuiu para “uma grande aceitao do termo ONG como designativo de um conjunto extremamente diverso de organizaes” (p. 6).

No decorrer da dcada de 90 multiplicou-se o nmero de ONGs no Brasil no s pela criao de novas organizaes, mas tambm pela “ressemantizao” das antigas que passaram a se nomear como tal. Multiplicou-se tambm a diversidade dessas organizaes e os discursos correspondentes. Hoje em dia, meados dos anos 2000, existem desde ONGs que se confundem com os movimentos sociais at aquelas que no mantm qualquer relao com eles; existem ONGs que se aproximam de um modelo de representao, pois agem na defesa de interesses de seus associados, enquanto outras desenvolvem trabalhos

⁵⁹ O “Frum Brasileiro”, conforme depoimento de um de seus membros, Liszt Vieira, definia ONGs como “entidades ligadas a questes do meio ambiente e desenvolvimento, comunitrias, religiosas, mas comprometidas com a mudana social e com uma viso crtica do atual modelo de desenvolvimento injusto socialmente e predatrio ecologicamente” (GROSS et al., 1992). Mais que a natureza, constituio e modo de funcionamento da entidade, no “Frum Brasileiro” o elemento definidor de ONG foi, portanto, a sua posio poltica.

que não visam um destinatário específico. Variam também as áreas e objetivos propostos (movimentos sociais, mulheres, índios, crianças e adolescentes, atingidos por barragens, portadores do vírus da AIDS, meio ambiente, segurança, direitos humanos etc.) (cf. AVANCINI e LEAL, 2000). Também o tipo de trabalho diversificou-se: do objetivo inicial de “assessoria” e “apoio” passou a abarcar a prestação direta de serviços (cf. WERNECK, 2001), aproximando as ONGs das tradicionais entidades assistenciais e filantrópicas, que existem no Brasil desde a fundação da Santa Casa de Misericórdia de Santos, em 1543, e das quais o grupo pioneiro de ONGs tanto se esforçou por se distinguir. Aliás, as “entidades sociais”, mantidas por grupos religiosos e afins, e que há décadas já vinham desenvolvendo atividades educativas e assistenciais dirigidas aos pobres, inclusive os chamados “menores” do passado, hoje tendem a se denominar ONGs.

De maneira geral, também o grau de profissionalização das atividades aumentou (cf. DANTAS, 2001). Já há alguns anos, a militância (religiosa ou política) vem perdendo terreno para a qualificação profissional (o perfil do membro de ONG mudou: não é mais aquele com posição política firmada, detentor de um passado de lutas em prol do movimento popular, mas, muitas vezes, o jovem recém-formado que inicia uma carreira no mercado de trabalho) (LANDIM, 1993, p. 125-26). A antiga militância vem sendo substituída pela profissionalização e pela adoção de uma administração do tipo empresarial, com a introdução de novos métodos de gestão, aperfeiçoamento de mecanismos de “captação de recursos” estáveis (cf. AVANCINI, 2000a, 2000b, 2000c; CHARÃO, 2001), elaboração e avaliação de projetos, e busca de escala, com ênfase à produtividade e eficácia.

Houve também um crescimento de entidades intermediárias (ONGs, centros de estudos, além de empresas de consultoria) destinadas a fornecer orientações técnicas para a atuação social (tanto das organizações privadas sem fins lucrativos quanto das empresas) por meio de cursos, seminários, congressos etc. Abriu-se um vantajoso mercado especializado em serviços de assessoria nos mais variados temas (captação de recursos, elaboração de projetos, gestão de organizações, aspectos jurídicos, tributos, como realizar “parcerias”, como motivar os “colaboradores” e assim por diante). Criaram-se centros de estudos nas principais universidades do país⁶⁰ (ligados às faculdades de economia e administração), e multiplicou-se a bibliografia especializada.

⁶⁰ Em São Paulo, destacam-se os seguintes: Centro de Estudos do Terceiro Setor (FGV-EAESP), criado em 1994; o Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS - USP-FEA/FIA), criado em 1998; Núcleo de Estudos Avançados do Terceiro Setor (NEATS - PUC-FEA), criado também em 1998, além do Centro de Gestão e Tecnologia do Terceiro Setor (SENAC).

A lógica e a administração empresariais parecem ter avançado mais naquelas grandes organizações que não só desenvolvem diretamente seus projetos, mas estabelecem “parcerias” com organizações de base às quais repassam recursos técnicos, metodológicos e financeiros, atingindo o almejado ganho de escala (cf. SCHLEGEL, 2004, p. 11). Certamente esse é o caso de algumas das organizações referidas neste trabalho (Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht, Fundação Educar DPaschoal e Instituto Faça Parte – Brasil Voluntário, ver Anexos E, F, G, H).

O resultado maior das disputas discursivas travadas no decorrer da década de 90 (e que se desdobram hoje em dia) foi a diluição da identidade ONG no interior de um conjunto extremamente diverso e impreciso de entidades que tem sido nomeado “terceiro setor” (cf. AVANCINI e LEAL, 2000). Procedente dos EUA, onde começou a ser amplamente usada no início dos anos 80, a expressão “terceiro setor” foi introduzida no Brasil no III Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor, organizado pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), no Rio de Janeiro em 1996. O III Encontro foi uma continuação do Primeiro e do Segundo Encontros Ibero-Americanos de Filantropia, realizados, respectivamente, na Espanha e no México, o que revela as origens empresariais e filantrópicas da noção de terceiro setor (MONTAÑO, 2002, p. 55).

Nem nos EUA nem aqui se chegou a um consenso sobre o conceito de terceiro setor e sobre exatamente que tipo de entidades o compõem⁶¹. A expressão “terceiro setor” tenta aglutinar num espaço social próprio, ocultando as diferenças internas, um universo extremamente heterogêneo de organizações privadas sem fins lucrativos, originadas de diferentes segmentos e grupos sociais com interesses igualmente diferentes. Assim, dependendo do critério adotado, podem ser incluídos ou não no terceiro setor: entidades de classe, sindicatos, instituições de caridade, igrejas, fundações empresariais, associações de moradores, ONGs etc. Mesmo o critério fundamental de não visar lucro fica comprometido em casos por vezes incluídos no terceiro setor, como os das cooperativas ou de certas entidades que cobram pelos seus serviços (casas de saúde, hospitais, instituições educacionais etc.) (PSI JORNAL DE PSICOLOGIA, 2000b).

Ainda que com imprecisões e ambigüidades, o fato é que, durante a década de 90, produziu-se o discurso do terceiro setor no Brasil, homogeneizador e legitimador das iniciativas particulares na “solução” dos problemas sociais, em nome de valores como a

⁶¹ Para uma discussão mais detalhada sobre a fragilidade do conceito de terceiro setor, ver Montañó (2002), especialmente o capítulo I (p. 49-177).

“responsabilidade social” e a “solidariedade”. Têm sido apontadas a “agilidade” e “criatividade”, ou a maior capacidade de soluções inovadoras das organizações do terceiro setor em relação ao aparelho estatal ou mesmo às empresas. O terceiro setor apresenta-se, pois, como “alternativa” à ineficiência e burocracia estatais (o “primeiro setor”) e aos objetivos de lucro do mercado (o “segundo setor”).

As organizações do terceiro setor são os atores sociais por excelência e, por isso, formam o que hoje se denomina sociedade civil. Na medida em que consistem no meio pelo qual os indivíduos podem entrar em atividade e em negociação visando a consecução de seus objetivos, são apresentadas como “células” de construção e consolidação da “democracia”⁶², “canais de participação social” (em lugar dos “tradicionais” partidos e sindicatos), espaços de manifestação do “pluralismo” e “liberdade”. As organizações do terceiro setor são, portanto, *meio*, *canal* ou *intermediação* de participação, o que não quer dizer, exatamente, espaço ou instância de participação. O excerto seguinte, do colombiano José Bernardo Toro⁶³, autor sempre citado pelas ONGs, explicita, não só a intermediação das organizações, mas também o caráter instrumental da participação, guiada por “objetivos e interesses”:

Ser cidadão significa ser ator social, isto é, uma pessoa que em cooperação com outras pode modificar a ordem social em que vive. Para ser ator social, é preciso saber se organizar ou pertencer a organizações que respondam a nossos objetivos e interesses. O nível de influência de uma pessoa em uma sociedade não depende do dinheiro ou dos antepassados na família; depende sim do número e do tipo de organizações às quais a pessoa esteja vinculada. Quando uma pessoa pertence a muitas organizações de uma forma ativa, suas idéias e ações repercutem em todo o âmbito dessas organizações. Uma pessoa sozinha, sem nenhuma organização, não tem influência na sociedade, e outros podem facilmente ignorar ou violar seus direitos. Como dizia Tocqueville, a associação e o saber associar-se compõem a ciência-mãe de uma sociedade; todo o resto depende disso. (TORO, 2006, p. 16)

Contudo, pode-se objetar que na “democracia” do terceiro setor, a mediação das organizações sociais privadas impede justamente que as bases da sociedade compareçam,

⁶² Conforme declaração à imprensa do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, em julho de 2000, o crescimento das organizações do terceiro setor seria “o resultado claro e positivo” do “aprofundamento da democracia brasileira” (MONTEIRO, 2000, p. A-8).

⁶³ O colombiano José Bernardo Toro é mestre em Investigação e Tecnologias Educativas e Decano da Faculdade de Educação da Universidade Javeriana em Bogotá. Foi consultor do UNICEF e do Banco Mundial. Foi Presidente do Conselho Diretivo do Centro Colombiano de Responsabilidade Empresarial e da Confederação Colombiana de ONGs. No Brasil, assessorou o governo de Minas Gerais na área de educação. É um dos autores mais citados nos textos do terceiro setor, especialmente, naqueles do *protagonismo juvenil*.

em condições de igualdade, a um espaço público em que possam exercer seu poder de reivindicação e contestação⁶⁴. Conforme Montañó (2002):

... as ONGs passaram paulatinamente, na década anterior, a ocupar o lugar dos movimentos sociais, deslocando-o de seu espaço de luta e da preferência na adesão popular. [...] a ONG, outrora concebida para ficar ao lado e apoiar o movimento social, passa agora a ser o ator principal nesta relação. De coadjuvante do movimento social, a ONG passa a ocupar o lugar deste. (p. 271)

Observação semelhante é feita por Paoli (2002):

Se o caminho aberto pelos movimentos sociais era fortemente politizado e implicava a demanda direta da população carente organizada por bens públicos, o caminho das ONGs opta por representar as demandas populares em negociações pragmáticas, tecnicamente formuladas, com os governos, dispensando a base ampliada da participação popular. (p. 378)

Em outras palavras, não há um espaço público construído universalmente, em que os desiguais possam se encontrar, em condições de igualdade, para se manifestarem e reivindicarem direitos. O sujeito de direitos dá lugar à figura do beneficiário que também contribui, o “participante ativo” (ver Capítulo II), o “ator social” em atividade.

O conflito é diluído, tanto pela mediação das organizações, como pela adoção de uma linguagem neutralizadora, que esvazia o conteúdo político e acentua o conteúdo supostamente técnico de noções que foram centrais nos movimentos sociais e no pensamento político das décadas anteriores. É o caso das alterações semânticas sofridas pelas noções de “sociedade civil” e “participação” (referidas no Capítulo II), “juventude” (objeto do Capítulo I) e “cidadania” (Capítulo V). O jargão do terceiro setor também inclui novos termos como “parcerias” (repassa de verbas?), “missão” (objetivo?), “proativo” (atributo daquele que *faz?*), “desafios” (dificuldades?), “replicar” (reproduzir?), “tecnologias sociais” (técnicas de controle das populações?) etc. Por outro lado, talvez por não se mostrarem facilmente permeáveis a deslizos semânticos, alguns termos foram abandonados hoje em dia: “popular”, “movimento” e a combinação “movimento popular” são expressões que hoje persistem apenas em discursos de grupos sociais minoritários, que continuam mais próximos da referência marxista.

Esse discurso apaziguador e homogeneizador, sustentado por uma concepção de sociedade composta por indivíduos-atores em atividade e em negociação, com vistas à consecução de interesses particulares, é o discurso auto-explicativo da “atuação” das

⁶⁴ Conforme o cientista político Bolívar Lamounier, “com o fim das ditaduras, o terceiro setor veio fazer a ponte, a lubrificação entre o indivíduo e o Estado” (LAMOUNIER, 2005, anotações nossas).

organizações do terceiro setor. Mas é um discurso que não se restringe ao terceiro setor, pois tem logrado consenso cada vez maior entre os mais variados segmentos sociais. E mesmo no interior do chamado terceiro setor, segmentos sociais diversos encontram-se representados. Um desses segmentos é justamente o empresariado, que, a partir do início dos anos 90, encontrou no terceiro setor a via privilegiada para advogar a “responsabilidade social” das empresas e legitimar o seu modelo de “filantropia empresarial cidadã” (cf. PAOLI, 2002).

Assim, nos anos 90 e 2000, surgiram inúmeras fundações e institutos direta ou indiretamente ligados a empresas, exemplos da inserção do empresariado nacional, por meio do terceiro setor, no campo das políticas sociais, especialmente na área da educação. Como parte das transformações que sofreu o receituário neoliberal para a América Latina, que passou a incorporar propostas de investimento em recursos humanos e políticas sociais, o investimento (público e privado) em educação tem sido justificado mediante a idéia de educação como fator de desenvolvimento.

A educação como fator de desenvolvimento não é uma concepção originária dos anos 90, mas no início na década assumiu características distintas daquelas que marcaram no passado o movimento da Escola Nova ou a teoria da modernização. No atual discurso da educação como fator de desenvolvimento, o papel do Estado, no passado responsável inquestionável pelas políticas públicas, apareceu reformulado: sob a hegemonia neoliberal, o Estado tem transferido a responsabilidade pela educação aos setores interessados em desenvolver recursos humanos. Assim sendo, além da ampliação da rede particular tradicional e da abertura de um vantajoso mercado, ocorreu a expansão das atividades do terceiro setor na área de educação. O incentivo ao que tem sido nomeado “educação não-formal”, realizada fora da escola por meio de uma “pedagogia social”, tem constado das recomendações dos organismos internacionais aos governos:

Também os exortamos [aos governos] a que reconheçam e fomentem a importância da educação não acadêmica, já que forma parte integrante do pleno desenvolvimento das pessoas e das sociedades, e, portanto, é complementar à educação não acadêmica. Recomendamos o estabelecimento de departamentos de educação não acadêmica nos ministérios de educação, para que colaborem com as organizações não-governamentais encarregadas de adotar políticas de educação não acadêmica, através de um foro democrático de organizações não-governamentais. (ONU, 1998a, p. 166)

O trabalho das ONGs na área de educação tem sido aplaudido como sinônimo de “moderna combinação de pragmatismo, antipaternalismo, desburocratização e

eficiência”, nas palavras de um jornal de grande circulação no país (O ESTADO DE S. PAULO, 1998, p. A-3). O mesmo editorial ainda afirmava que:

Sem sofrer os impactos negativos da demora burocrática e das injunções políticas, as ONGs têm revelado extraordinária capacidade de adaptação ao processo de globalização, sensibilidade na identificação de prioridades e agilidade na correção dos inevitáveis desvios de curso. Tudo o que falta aos governos parece sobrar às ONGs. (O ESTADO DE S. PAULO, 1998, p. A-3)

Além de desenvolver projetos específicos dirigidos a um público segmentado, empresários e organizações do terceiro setor têm pretendido realizar um trabalho de grande escala, inserir-se na rede pública de ensino e exercer influência na formulação das políticas educacionais⁶⁵. Como já mencionado, a UNESCO e os acordos internacionais subscritos pelo Brasil são explícitos ao recomendarem a intervenção do terceiro setor na formulação e na execução de políticas, alegada a suposta incapacidade estatal de garantir universalidade e qualidade.

Algumas dessas organizações têm exercido influência bastante grande no trabalho de centenas de outras ONGs, menores, em todo o território nacional, por meio de serviços de assessoramento e/ou consultoria ou ainda das chamadas “parcerias”, que incluem transferência de recursos e metodologia. Podem ser citados como exemplos os casos da Fundação Educar DPaschoal (criada em 1989, ver Anexo G), Instituto Ayrton Senna (criado em 1994, ver Anexo E) e Fundação Odebrecht (fundada em 1965, dirigiu suas atividades aos adolescentes a partir de 1988, ver Anexo F), as três principais organizações que assumiram o discurso do *protagonismo juvenil*.

⁶⁵ Alguns exemplos podem ser lembrados: o objetivo explícito do *Protagonistés* – Instituto de Protagonismo Jovem e Educação é produzir políticas de educação para o jovem (Anexo I); em 1992 o Instituto Herbert Levy apresentou proposta de educação implementada, na íntegra, pelo MEC (cf. PERONI, 2003, p. 87-88); e em 2002 o Instituto Ayrton Senna elaborou e entregou aos candidatos à Presidência da República uma proposta de política de juventude (Anexo E).

A emergência do enunciado *protagonismo juvenil* nos textos do terceiro setor

No Brasil, a organização pioneira no uso e na consolidação do enunciado *protagonismo juvenil* foi a Fundação Odebrecht. É bastante provável que o enunciado *protagonismo juvenil* tenha sido mencionado, por escrito, pela primeira vez num artigo do fascículo, datado de março/abril de 1996, do periódico *Odebrecht Informa* editado pela Fundação (ODEBRECHT INFORMA, 1996). O título do artigo – “Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade” – sintetizava muito bem alguns dos pontos principais do discurso já bem consolidado: a adoção dos projetos como estratégia pedagógica, a noção de *atuação* (que supõe a noção de ator social) concomitante à noção de atividade (ou o *fazer*) como o modelo de participação na sociedade; uma mal definida idéia de “comunidade”, que tem a função de indicar que se trata de atividades locais, dirigidas a segmentos populacionais específicos e demarcados (uma “comunidade” e não a “sociedade”, mais ampla, mais geral e, supõe-se, fora do alcance).

A idéia do ator social como aquele indivíduo que realiza uma atividade no meio em que vive, com o objetivo de atender seus próprios interesses, é retomada ao final do artigo, precisamente no antepenúltimo parágrafo:

... o *Projeto Desenvolvimento Pessoal e Social de Jovens de Comunidades Populares*, promovido em parceria com o Serviço Social do Mosteiro de São Bento, volta-se para adolescentes de bairros periféricos de Salvador. Os jovens são incentivados a atuar em sua própria comunidade e, acima de tudo, em seu próprio benefício, buscando a melhoria da sua qualidade de vida. (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 26)

O objeto central do artigo era a divulgação do Projeto *Viver*, desenvolvido pelo Sistema Pitágoras de Ensino “em parceria” com a Fundação Odebrecht, com 65 alunos da rede pública e particular de ensino da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. O artigo fazia menção a outros projetos que vinham sendo desenvolvidos pela Fundação e que já haviam sido objeto de artigos anteriores do periódico *Odebrecht Informa*. Mas aquele número editado em março/abril de 1996 foi o primeiro que identificou o estímulo ao *protagonismo juvenil* como o objetivo dos projetos: “A iniciativa [Projeto Viver], assim como os projetos *Memorial Pirajá* e *Desenvolvimento Pessoal e Social de Jovens de Comunidades Populares*, que vêm sendo apoiados pela Fundação desde 1994, estimulam o adolescente a atuar como protagonista de ações voltadas para a comunidade” (ODEBRECHT INFORMA, 1996).

Logo na primeira frase, o artigo começava exaltando a capacidade juvenil de “atuação social”, deixando implícita a idéia de que o jovem poderia deixar de “atuar” como simples “figurante” para se tornar o “ator principal” num espaço público concebido como um “cenário”: “Como adolescente, sei que posso influenciar”, afirma Carolina Lopes, contrariando a idéia preestabelecida de que os jovens assumem o papel de simples figurantes no cenário sociopolítico brasileiro” (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 25).

Depois de uma breve menção à cidadania como atividade individual – “uma meta a ser perseguida” – e da defesa da participação da “sociedade civil” na formulação e implementação de políticas públicas, o artigo passava ao relato propriamente dito das atividades do Projeto *Viver*. Tais atividades consistiram na realização de trabalhos voluntários por parte dos adolescentes do projeto:

Ao mesmo tempo em que vivenciavam um amplo processo de desenvolvimento pessoal e social, os adolescentes [do Projeto *Viver*] foram incentivados a atuar como voluntários em cinco frentes de ação: teatro, encontros sobre sexualidade, promoção da saúde bucal, brinquedoteca e ecologia (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 26).

Nem o *protagonismo juvenil* nem a situação do *jovem protagonista* seriam mais citados no decorrer do artigo, que se ocupou em discorrer sobre as virtudes e benefícios da prestação gratuita de serviços, identificada especificamente como trabalho voluntário.

Quase na mesma época do referido artigo, a expressão *protagonismo juvenil* também apareceu em outra publicação co-editada pela Fundação Odebrecht, intitulada *A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola* (BURATTO et al., 1998). O livro, publicado em 1998, foi resultado dos encontros realizados na cidade de Salvador, em 1995, como parte das atividades que culminaram na entrega do prêmio *O Adolescente por Uma Escola Melhor*, patrocinado pela Fundação Odebrecht, com o apoio do UNICEF. Na primeira fase do projeto – a de mobilização para o concurso – foram realizadas três tipos de “ações educativas” com os alunos de 515 escolas das principais capitais do Brasil: encontros, tribunas livres e oficinas. Na segunda etapa, foram premiados, dentre os 924 inscritos, os melhores materiais educativos produzidos pelos adolescentes, com a temática da qualidade da educação. O livro esforça-se por construir uma imagem positiva do jovem, negando aquela de uma “juventude vazia, conformista, incapaz de uma visão crítica e insensível aos problemas da sociedade que a cerca” (Prefácio de Claudius S. P. Ceccon apud BURATTO et al., 1998, p. xi). Apresenta “uma outra juventude, bem diferente, com os olhos abertos, os pés no chão,

arregaçando as mangas e aproveitando, com muita gana, a chance de dizer o que pensa” (Prefácio de Claudius S. P. Ceccon apud BURATTO et al., 1998, p. xi).

Não é possível aqui, dados os limites deste trabalho, avaliar a “metodologia” e a condução do processo de “mobilização” dos alunos participantes. Mas é possível pelo menos a indagação sobre a real possibilidade de crítica e formação autônoma de opinião por parte de alunos submetidos a um processo declaradamente nomeado de “mobilização”, ou seja, cuja finalidade foi, acima de tudo, a inclusão daqueles adolescentes como “participantes ativos” de um projeto externo. As idéias de reflexão e crítica são colocadas em segundo plano, subordinadas à idéia de atividade. Supõe-se que a motivação do aluno para a inserção no projeto seja despertada pela sua atividade; e da sua atividade supõe-se que se origine a solução para o problema da escola:

Desvelar o olhar dos alunos sobre a qualidade da educação que têm e sobre aquela que desejam ter foi a estratégia escolhida pelo Prêmio Fundação Odebrecht/UNICEF 95 como uma possível alternativa de *solução*, interessante e inovadora, para a crise da escola.

Esta estratégia, no entanto, transformou-se, também ela própria, num desafio. Como *envolver ativamente* o jovem com o tema escola, que em princípio é objeto de tanta rejeição? Como mobilizá-lo a participar, voluntariamente, de atividades nas quais o tema educação fosse o centro das reflexões e discussões? Como fazê-lo participar efetivamente dessas atividades, debatendo expondo suas opiniões, trazendo duas contribuições, trocando idéias com o grupo? Em resumo, como conseguir tornar convocante ao imaginário desses jovens o tema Qualidade da Educação?

Como respostas a esses desafios, em que pensou-se na utilização de uma metodologia eminentemente participativa, em que os adolescentes, colocados como *sujeitos ativos* em todos os momentos do processo, pudessem ser incentivados a participar de forma responsável e consciente, pudessem se posicionar de forma crítica e *elaborar, de forma criativa, alternativas de solução* pela exposição de idéias ou criação de materiais educativos inéditos e inovadores. (BURATTO et al., 1998, p. 25-26, grifo nosso)

A atividade do aluno o retira da posição de beneficiário passivo, e o coloca na posição de *protagonista*:

Apostamos no *protagonismo* do aluno, daquele que é geralmente visto como beneficiário passivo do sistema de ensino.

Assim, o Prêmio Fundação Odebrecht, que desde 1988 vinha estimulando a *participação ativa* do jovem na reflexão, discussão e criação de materiais educativos sobre questões de relevância social, encontrou-se diante do desafio de convocar o adolescente a ter voz ativa e a ser co-conspirador desse movimento. (FUNDAÇÃO ODEBRECHT/UNICEF, Apresentação apud BURATTO et al., 1998, p. ix, grifo nosso).

Em suma, a matriz discursiva segundo a qual a sociedade é formada por atores sociais em atividade, visando essencialmente interesses particulares, e os principais

elementos do discurso do *protagonismo juvenil* (a construção de uma imagem positiva do jovem, a ênfase à atividade como estratégia pedagógica e como forma de participação na sociedade, a busca de soluções individuais para os problemas sociais) estavam já todos presentes nos dois textos da Fundação Odebrecht produzidos na segunda metade da década de 90 aqui analisados (ODEBRECHT INFORMA, 1996; BURATTO et al., 1998). No entanto, nesses textos, o enunciado *protagonismo juvenil* ainda não havia se fixado como a expressão designativa desse discurso. Na publicação de 1998, a expressão completa – *protagonismo juvenil* – aparece uma única vez, na citação seguinte:

Os adolescentes, porém, não se omitem e direcionam o seu olhar para atitudes e valores os mais diversos: o uso da magia ao darem uma de bruxos, exercitarem o pensar, o querer e o fazer; da visualização das condições de vida da grande maioria dos alunos, suas dificuldades para freqüentarem a escola e trabalharem ao mesmo tempo, sua convivência difícil com professores e diretores discriminadores e, mais que tudo, sua solidão diante dos desafios da educação até o exercício de um papel relevante – o *protagonismo juvenil*.

Este *protagonismo*, vontade expressa em muitos dos trabalhos, ora se traduz em enfrentamento de situações difíceis na escola, ao lado da descrença de pais e colegas, mas com resultados positivos; ora em conquista constante, através de recursos pictóricos e sonoros os mais diferenciados, capazes de trazer para a causa os colegas mais rebeldes. E, sempre apostando que a força usada por eles para destruir é a mesma força que pode ser usada para construir, convocando-os a descruzarem os braços e levantarem as mãos em defesa da qualidade da educação. (BURATTO et. al., 1998, p. 80-81, grifo nosso)

Nos anos de 1997 e 1998 ocorreram fatos importantes para a consolidação do enunciado *protagonismo juvenil*. Em outubro de 1997, conforme Carvalho (1997/98), teria ocorrido, no Memorial da América Latina, em São Paulo, o *Fórum Internacional sobre Protagonismo Juvenil*, promovido pela Fundação Odebrecht, Instituto Ayrton Senna e Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Ao final daquele ano, o *protagonismo juvenil* foi tema em destaque na capa da revista *Pais&Teens*, do Instituto Paulista de Adolescência; na época, conforme o editorial assinado pelo diretor do Instituto, *protagonismo juvenil* ainda era “com certeza e lamentavelmente – um termo desconhecido para quase todos os brasileiros” (CHIPKEVITCH, 1997/98). A principal reportagem da revista, assinada por Carvalho (1997/98), enumerava exemplos variados de *jovens protagonistas*, a maioria alunos de ensino médio, tanto da rede pública quanto privada, que, “sem empunhar qualquer bandeira ideológica”, realizavam atividades em benefício dos “menos favorecidos” (CARVALHO, 1997/98). A matéria apresentava, logo no início (3º parágrafo) uma definição de *protagonismo juvenil* atribuída ao pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (Anexo J),

prestes a se tornar o principal autor a escrever sobre o tema: “protagonismo juvenil” – conceito novo no país que significa ‘participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares’ (CARVALHO, 1997/98). A chamada da capa da revista, o título e subtítulo da matéria sintetizavam bem alguns dos principais pontos do discurso (o *fazer* como forma de participação, por vezes nomeado de trabalho voluntário; o apelo à solidariedade; a idéia da mudança social pela via dos projetos e do trabalho de “grão em grão” etc.):

O jovem que faz: nas ONGs, nas escolas, nas igrejas, por todo o País há cada vez mais adolescentes trabalhando pela comunidade (PAIS&TEENS, 1997/98, capa).

A cara jovem do Brasil solidário: numa revolução silenciosa, cada vez mais jovens, conscientes e solidários, participam como voluntários em projetos a favor da comunidade – fenômeno chamado de “protagonismo juvenil”, que pode mudar a cara do País. (CARVALHO, 1997/98, p. 21)

Na grande imprensa, o enunciado *protagonismo juvenil* apareceu, em posição de destaque em 1998, primeiro ano de realização do seminário *Vem ser Cidadão*, promovido pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC, ver Anexo L), com o apoio da Fundação Odebrecht, UNICEF e governo do estado do Paraná, na cidade de Faxinal do Céu (PR). Em matéria de página inteira (com cerca de metade do espaço ocupado por fotos), intitulada “Protagonista juvenil” é sinônimo de cidadão”, o Caderno Zap! do jornal *O Estado de S. Paulo* identificava o *protagonismo* à cidadania e, pode-se dizer, a uma “nova forma” de participação preferível às “formas tradicionais”. Tanto na citada revista *Pais&Teens* quanto nessa matéria do *Estado de S. Paulo*, *protagonismo juvenil* é tratado como uma expressão ainda desconhecida do grande público (tanto que aparece entre aspas nas duas publicações), mas que contém uma significação a ser indicada:

Você sabe o que é protagonismo juvenil? Caso não saiba, não imagina o que está perdendo. E o País também! No último fim de semana, 383 jovens reuniram-se no seminário Vem Ser Cidadão, organizado pelo governo do Paraná e pelo UNICEF, na cidade de Faxinal do Céu (PR), para trocar experiências sobre os projetos sociais nos quais são “protagonistas”. Os jovens mostram-se pouco interessados pela política, mas estão cada vez mais mobilizados pelas mudanças sociais. As provas estão aqui: são apenas cinco dos muitos projetos em andamento no País, tocados por adolescentes. É o protagonismo juvenil. Dê uma olhada e participe. (VILLALBA, 1998)

Em abril do ano 2000, a Fundação Odebrecht publicou o livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, escrito pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (ver Anexo J), incumbido de apresentar o trabalho

com adolescentes desenvolvido pela Fundação⁶⁶. Embora publicado em 2000, o livro já estava no prelo desde, pelo menos, o final de 1997, quando foi mencionado na citada reportagem da revista *Pais&Teens* (CARVALHO, 1997/98). A publicação desse livro pode ser considerada um *acontecimento* no movimento de transformação do discurso em questão, uma vez que a partir daí o *protagonismo juvenil* passaria a ser identificado, retrospectivamente, como a “verdadeira marca” do trabalho que já vinha sendo realizado desde 1988 pela Fundação, “fornecendo as bases que orientam toda a sua linha de ação” (ODEBRECHT, 2003). Essa nomeação retrospectiva é apontada na Apresentação do livro:

A partir de então [1988], apostar na força transformadora dos adolescentes, criar espaço para o diálogo franco e aberto entre estes e os adultos e promover oportunidades para a expressão criativa e responsável do seu potencial passaram a ser a nossa marca e o embrião do que mais recentemente passamos a denominar “protagonismo juvenil” (Fundação Odebrecht. *Apresentação* apud COSTA, 2000, p. 7).

Em suma, ainda que tenham ocorrido ajustes e deslocamentos, o discurso do *protagonismo juvenil* já circulava, e as práticas que lhe correspondem já se realizavam desde o início dos anos 90. Durante a década, o enunciado *protagonismo juvenil* surge fortuitamente, em um ou outro texto dos organismos internacionais (ver Capítulo II), em um ou outro texto da Fundação Odebrecht, mas ainda sem a capacidade de aglutinar e identificar o discurso que já estava consolidado. Foi com o trabalho de “construção teórica e sistematização” (Fundação Odebrecht. *Apresentação* apud COSTA, 2000, p. 6) de Antônio Carlos Gomes da Costa que o discurso recebeu um nome (uma identificação); a partir desse acontecimento, o enunciado *protagonismo juvenil* passou a identificar um certo conjunto de práticas e noções que já compunham, pelo menos desde o início da década de 90, um certo modelo de participação da juventude na sociedade⁶⁷.

Alguns anos depois, uma revista universitária publicou uma resenha do livro de Costa (PIZZOL e TONELI, 2004), resenha, aliás, que praticamente endossava os argumentos do autor. Este, por sua vez, publicou mais de um texto sobre o tema: com o livro ainda no prelo, escreveu *O adolescente como protagonista* (COSTA, 1999) e *Protagonismo juvenil: educação para a cidadania* (COSTA, 1997/98); sua empresa, a *Modus Faciendi*,

⁶⁶ A redação deste Capítulo já estava concluída quando, em setembro de 2006, a Fundação Odebrecht e a Editora FTD lançaram a segunda edição do referido livro (GIFE, 2006).

⁶⁷ Interessante é o caso do *Clube de Ciências Onze de Agosto de Muzambinho* (MG), que, segundo texto divulgado na Internet, vinha “realizando desde 1995 uma série de atividades feitas por jovens e para jovens, sem apoio direto, orientação ou supervisão de adultos”, e apenas em junho de 2003 definiu-se como “entidade que trabalha com protagonismo juvenil” (CLUBE DE CIÊNCIAS..., [2004?]), depois que seu fundador, já trabalhando como professor e cursando pedagogia, tomou conhecimento do livro de Costa (2000).

produziu um vídeo educativo com um título semelhante ao do livro (PROTAGONISMO JUVENIL, [2000?]).

No início dos anos 2000, assessorados ou não por Antônio Carlos Gomes da Costa, outras organizações e autores, além da Fundação Odebrecht (Anexo F), também se ocuparam da conceituação de *protagonismo juvenil*, produzindo textos com conteúdo bastante semelhante ao de Costa (2000). Podem ser citados: IIDAC (Anexo L), Grupo Interagir (Anexo M), Fundação Educar DPaschoal (Anexo G), o Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania (MIAC), uma rede de 119 organizações que “atuam” na área de infância e juventude, com sede em Salvador, Bahia (RABÊLLO, [200-]) e os psicólogos Azevedo et. al. [200-], que trabalham com educação sexual e prevenção ao uso de drogas.

Dois empresários consultores em políticas públicas (tal como Antônio Carlos Gomes da Costa) também produziram textos definidores de *protagonismo juvenil*. Em dezembro de 2002, Rudá Ricci, professor da PUC-Minas e diretor da CPP Consultoria em Políticas Públicas, apresentou seu texto (RICCI, 2002) no *Seminário Estratégias para a Implantação do OP Criança na Cidade de São Paulo*, promovido pela Coordenadoria do Orçamento Participativo da Prefeitura do Município de São Paulo. Ricci (2002) reproduz praticamente os mesmos argumentos do discurso: refere-se à crise das instituições (família e escola), sem deixar de atacar o “ensino tradicional”, e à vulnerabilidade da juventude aos problemas da violência, desemprego, gravidez precoce etc. Destaca as peculiaridades do “mundo juvenil” e a importância dos grupos de jovens, concluindo pela necessidade de reorientação dos programas destinados à juventude, que devem promover o *protagonismo juvenil* por meio de projetos com intenção pedagógica e formativa. Menciona também a noção de “capital social: famílias e comunidades que constituem uma rede de apoio que potencializam as oportunidades dos jovens” (RICCI, 2002).

Mais recente é o texto de Ribas Jr. [2005?], diretor-executivo da Prattein, “empresa de consultoria em políticas, programas e pesquisas nas áreas de educação e desenvolvimento social” (PRATTEIN, 2005). Ribas Jr. [2005?] também reproduz alguns pontos do discurso – a figura do “jovem como solução”, a enunciação do “protagonismo juvenil como [uma nova] forma de participação cidadã”, o ataque ao “ensino tradicional” –, e acrescenta a afinidade entre os dois “conceitos”: *protagonismo* e *empreendedorismo* (ver Capítulo IV).

Enfim, toda uma argumentação foi produzida para justificar o *protagonismo juvenil* como mote do trabalho que várias organizações já vinham realizando, ou passaram a

realizar, com educação de jovens. Pode-se afirmar que o efeito de tal argumentação ou de tal justificação do *protagonismo juvenil* tenha sido o de encobrir a contingência de um enunciado que parece ter surgido fortuitamente no interior do discurso sobre a participação da juventude. Pela sua importância e exemplaridade, cabe examinar com mais detalhe o texto pioneiro de Costa (2000).

O *protagonismo juvenil* de Antônio Carlos Gomes da Costa

O texto de Costa (2000) é exemplar uma vez que reúne por escrito, num só volume (ou “sistematiza”), referências a praticamente todas as noções e objetos que compõem o *protagonismo juvenil*, além de trazer os principais deslocamentos e operações desse discurso. Não por acaso Antônio Carlos Gomes da Costa tornou-se um nome de referência para uma parcela expressiva de ONGs que trabalham com juventude; seus textos e trabalhos de consultoria e assessoramento estenderam-se pelas principais organizações que preconizam o *protagonismo juvenil*, entre elas o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Educar DPaschoal, além da Fundação Odebrecht (que patrocinou o livro).

Além de uma introdução, o livro tem 16 capítulos, formalmente agrupados em três partes: Parte I – Educação e juventude: as bases do protagonismo; Parte II – Protagonismo juvenil: uma visão compreensiva; Parte III – Considerações sobre a prática do protagonismo. A divisão em capítulos e partes é mais formal que real, uma vez que o texto é repetitivo e não obedece a uma linha argumentativa que exprima uma evolução do pensamento ou do tratamento dado a uma questão. Todos os capítulos obedecem, de maneira geral, à mesma estrutura formal, com pequenas variações apenas: a abertura é feita com uma fotografia de página e meia, acompanhada sempre de uma epígrafe⁶⁸; em seguida, o texto propriamente dito, uma fotografia, que ocupa o espaço de duas páginas, e uma leitura complementar (texto de outro autor sobre o mesmo tema⁶⁹). Na página que fecha o capítulo,

⁶⁸ São, portanto, 17 as epígrafes (uma abrindo o livro como um todo e cada uma das outras, os 16 capítulos), todas com indicação de autoria, a saber: Roger Hart, Papa João Paulo II, Bernardo Toro, Edgar Morin, Juan Carlos Rodriguez Ibarra, José Gaspar Ferraz de Campos, Sílvia Whitaker Ferreira, Domingos Leonelli, Pedro Finkler, Tony Blair, Eduardo Amadeo (duas epígrafes em seu nome), Gabriela Agosto, Adriana Gutierrez, Marcelo Diaz, Paul Eugène Charbonneau, Pe. Tarcísio Scaramussa e Ir. Terezinha Scaramussa, Victor Hugo.

⁶⁹ São os seguintes os autores que têm textos transcritos ou adaptados no livro em questão: Roger Hart, Dermeval Saviani, José Bernardo Toro, Jacques Delors et al. (dois textos), Jorge Boran (dois textos), Giovanni

uma frase de aluno participante do prêmio *O adolescente por uma escola melhor* promovido pela Fundação Odebrecht e UNICEF em 1995. Ao final do livro, um capítulo denominado conclusivo, anexos com registros de experiências de participação juvenil, indicação de bibliografia complementar, um glossário, notas sobre o autor, índice de fotos e índice de textos de outros autores.

O livro tem uma apresentação gráfica de primeira linha: são 332 páginas coloridas, confeccionadas em papel *couché* fosco, de 21cm de largura por 28cm de altura, com letras de tamanho grande, largos espaçamentos entre parágrafos e 44 ilustrações. As ilustrações são fotografias – de tamanho grande (a maioria, uma página inteira, página e meia ou até duas páginas), todas coloridas – de jovens, sozinhos ou em grupos (na maior parte delas, em grupos), sorridentes ou, por vezes, com uma aparência compenetrada, mas sempre *fazendo* coisas. São fotografias de grupos de jovens segurando ou desenhando a Bandeira do Brasil, participando de apresentações de teatro, dança ou música, operando a aparelhagem de estúdio de televisão ou manipulando câmaras e microfones, realizando atividades diversas de artes plásticas (desenho, pintura) e assim por diante.

O recurso a fotografias é um elemento característico do gênero publicitário de discurso, uma vez que “a publicidade contemporânea de mercadoria consiste tipicamente de um misto de linguagem e imagens visuais, e a tendência em voga é que as imagens se tornem mais evidentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 258-59). No discurso publicitário, as imagens visuais têm maior capacidade, que os textos escritos ou falados, de evocar um estilo de vida e um mundo comum a produtores, produtos e potenciais consumidores. Desse modo, as fotografias de jovens *fazendo* coisas, presentes no livro de Costa (2000), oferecem ao jovem leitor a possibilidade de se imaginar tomando parte do ambiente físico e social apresentado (cf. FAIRCLOUGH, 2001, pp. 259-60). O formato do livro, portanto, foge aos padrões normalmente utilizados na publicação de obras acadêmicas e científicas, e parece desempenhar uma dupla função: além de tornar agradável e facilmente digerível a leitura do texto, busca transferir essa “bonita imagem”, colorida e isenta de percalços, ao *protagonismo juvenil* em si.

Não só o formato, mas o próprio conteúdo do texto de Costa (2000) são característicos do gênero publicitário de discurso. O discurso não se sustenta no saber

científico e, pode-se afirmar, o recusa, na medida em que reitera a atividade – o *fazer*, a prática – e nega a teoria e a reflexão (como se fossem dois pólos em oposição inconciliável). O discurso busca sustentação na teoria ou no saber científicos apenas na medida em que a apropriação das noções científicas pode servir às suas próprias finalidades de discurso. Em outras palavras, o saber científico é pragmaticamente apropriado. Um exemplo entre tantos é a constante transcrição de epígrafes e as citações de diferentes autores que aparecem no livro de Costa (2000), não como recurso ao saber consolidado da ciência, mas como meio de buscar legitimação no suposto prestígio de personalidades diversas e incluí-las, todas, no discurso, forjando um consenso.

Gomes da Costa afirma ter se baseado nas idéias do psicólogo social americano Roger A. Hart, autor de *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica* (1993). O autor não deixa de lembrar a origem etimológica de *protagonismo* – o “ator principal” ou o “agente de uma ação” –, termo que pode se referir a jovens, adultos, grupos sociais, entidades governamentais ou não (COSTA, 2000, p. 20). O universo a que Costa (2000) diz fazer referência direta é o dos adolescentes, definidos pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) pela faixa etária de 12 a 18 anos de idade. O autor pretende afirmar a natureza educativa do *protagonismo juvenil*, definido como uma ação ou um método pedagógico, instrumento de trabalho com adolescentes, também referidos como jovens.

Cabe destacar aqui a fotografia de capa da publicação. De página inteira, a fotografia traz, no canto inferior direito, a imagem de um rapaz com luvas de trabalho (amarelas, de borracha) e uma colher de pedreiro nas mãos, sentado de frente para o leitor, mas de cabeça baixa, com o rosto parcialmente encoberto pela viseira do boné. O jovem em questão, no momento da foto, está acrescentando uma peça a um mosaico em construção. Ao fundo, ocupando a maior parte da imagem existe um desenho de uma criança ou adolescente estilizado, verbalizando a palavra “FAÇO”, grafada em letras maiúsculas num balão de história em quadrinhos. A alusão ao *fazer* é explícita: *é fazendo coisas* que o indivíduo – sem rosto, anônimo, sem individualidade – deve participar da vida social. E, como sugere a construção do mosaico, *cada um deve fazer a sua parte*: é assim que o indivíduo, supostamente, rompe o isolamento e integra-se à sociedade.

Portanto, a atividade (o *fazer*) do indivíduo em relação com outros indivíduos, visando objetivos particulares – o que o torna um ator social⁷⁰ – é concepção central do livro de Costa (2000), suporte de todo o discurso do *protagonismo juvenil*, presente em praticamente todos os textos consultados. Além da atividade, outros “ingredientes” (termo de Touraine, 1998) básicos da noção de ator social podem ser detectados especialmente na formulação, presente nos escritos de Antônio Carlos Gomes da Costa e nos textos das ONGs às quais prestou consultoria e assessoramento, do *jovem protagonista* como um indivíduo “autônomo”, “solidário” e “competente”.

O sítio na Internet da empresa de consultoria de Antônio Carlos Gomes da Costa (ver Anexo J) apresentava o *protagonismo juvenil* como método pedagógico para a “formação do jovem autônomo, solidário e competente” (MODUS FACIENDI, 2003). A mesma idéia aparecia no sítio da Fundação Odebrecht, em que a competência era, contudo, explicitada como produtividade: “Seu objetivo [da Fundação Odebrecht] é promover a educação dos jovens para a vida, estimulando sua participação como sujeito ativo, bem como sua postura autônoma, solidária e produtiva diante da comunidade” (ODEBRECHT, 2003). E para o Instituto Ayrton Senna, “o desafio da futura geração de adultos pode ser resumido em três palavras: *autonomia, solidariedade e competência*” (NOVAES, 2003, p. 127, grifo do autor). Ainda conforme o Instituto Ayrton Senna:

Os programas da área do fazer operam na base do trinômio Autonomia, Solidariedade e Competência. Existe um sentido matemático na palavra trinômio: são elementos que se combinam de uma forma que uma não funciona sem a outra. Autonomia com solidariedade e com competência. Ao se trabalhar com os jovens somente a autonomia, o resultado será o aparecimento de empreendedores, mas pouco solidários. Ao se trabalhar apenas autonomia e solidariedade, o resultado será incompleto porque faltará competência para enfrentar o mundo do trabalho.

Autonomia com solidariedade e competência produtiva é do que precisam os jovens a fim de se tornarem autônomos, solidários e competentes para entrar no circuito e fazer diferença. Isto é, entrar para não se deixar conduzir pacificamente.

[...]

No que diz respeito à competência, o Instituto opera com o conceito de “trabalho habilidade”, que implica ter uma visão do novo mundo do trabalho e das competências que precisam ser desenvolvidas para concorrer profissionalmente. (NOVAES, 2003, p. 127-28)

⁷⁰ A concepção de ator social foi discutida no Capítulo II, com base especialmente em texto de Touraine (1998), para quem: “um ator social é o homem ou a mulher que intenta realizar objetivos pessoais em um entorno constituído por outros atores, entorno que constitui uma coletividade à qual ele sente que pertence e cuja cultura e regras de funcionamento institucional faz suas, ainda que apenas em parte. Ou, dito com palavras mais simples, são necessários três ingredientes para produzir um ator social: objetivos pessoais, capacidade de comunicar-se e consciência de cidadania” (p. 5).

Especialmente no texto supra, do Instituto Ayrton Senna, a junção de autonomia, solidariedade e competência está voltada, essencialmente, à sobrevivência do indivíduo numa sociedade em que não há mais garantias, especialmente em relação à inserção e permanência no mercado de trabalho. Numa sociedade sem garantias, cabe ao indivíduo desenvolver certas habilidades (tornar-se “competente”) para entrar em atividade *isoladamente*, isto é, sem o respaldo dos direitos sociais (na qualidade, portanto, de “empreendedor” e não de trabalhador assalariado) e sem filiar-se a ideologias e movimentos coletivos, situação classificada como de “autonomia”. O indivíduo isolado (“autônomo”) que desenvolveu suas habilidades (e tornou-se “competente”) entra em atividade (tornando-se um “sujeito ativo”) e relaciona-se com os outros indivíduos. Mas a relação entre os indivíduos ativos ocorre em função de objetivos particulares, o que não altera, portanto, o estado de isolamento individual e supõe uma peculiar noção de “solidariedade”. Eis aí o ator social contemporâneo.

A implantação de políticas de juventude no Brasil

Este item não pretende fazer uma análise sobre o processo de implantação das políticas de juventude no Brasil. Também não pretende discutir sobre sua viabilidade, pertinência, adequação, natureza ou função no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. A intenção aqui é levantar apenas as informações sobre o assunto que permitam o reconhecimento do discurso do *protagonismo juvenil* nos textos governamentais. De antemão, cabe esclarecer que a legislação não está sendo encarada aqui como mecanismo de instalação ou constituição de um discurso, mas como efeito de disputas de poder que ocorrem na sociedade (nos planos nacional e internacional), em outras palavras, reflexo de um momento do movimento discursivo operado dentro e fora das instâncias de governo.

Entre as recomendações dos organismos internacionais em relação às políticas de juventude, podem ser destacadas:

- consideração da “juventude” como um segmento populacional e social específico, em relação ao qual seriam inadequados ou insuficientes os conceitos de criança e de adolescente (UNESCO, 2005, p. 94);

- conseqüente criação de legislação específica para o segmento populacional considerado juventude que aglutine e articule as políticas em áreas diversas (saúde, educação, esporte e lazer, “cidadania” etc.), o que inclui a proposta de criação de um Estatuto da Juventude e de “um plano nacional de políticas públicas para a juventude” (UNESCO, 2005, p. 189);
- criação de órgãos governamentais nos níveis federal, estadual e municipal que coordenem e articulem os projetos e programas destinados à juventude executados pelos diferentes ministérios, secretarias e/ou departamentos;
- participação de organizações não-governamentais, juvenis e não juvenis, na “formulação e implementação das políticas” (UNESCO, 2005, p. 91);
- criação de uma instância de representação (Conselho Nacional de Juventude) das organizações juvenis, com caráter consultivo, destinada a acompanhar e avaliar os programas;
- implementação de programas que “fomentem a responsabilidade social e a participação dos jovens no processo de desenvolvimento”, em outras palavras, “programas de participação cidadã para os jovens, que os incentivariam a conhecer o país, fomentando assim um compromisso solidário com os setores mais vulneráveis da sociedade” (UNESCO, 2005, p. 212);
- criação de um fundo especial para fornecer recursos financeiros;
- realização de reuniões nacionais (seminários, conferências, fóruns) sobre juventude e políticas;
- realização de estudos sobre juventude, o que inclui a elaboração periódica de um “índice da situação juvenil” e a realização, também periódica, de uma pesquisa nacional sobre juventude(s), que inclua metodologia qualitativa e quantitativa;
- implantação de cursos de especialização em “gestão de políticas públicas de juventude”;
- implantação de “programas de capacitação” destinados aos adultos que trabalham com jovens;
- realização de avaliação do “impacto” dos programas e projetos;
- incentivo à veiculação de uma imagem positiva do jovem pela mídia (UNESCO, 2005, p. 203-40).

Ainda que com certo atraso em relação aos outros países da América Latina⁷¹, o Brasil tem acatado tais recomendações, sendo que várias delas já foram

⁷¹ Conforme a socióloga italiana radicada no Brasil Livia De Tommasi, coordenadora do projeto Redes e Juventudes e, posteriormente, membro do Conselho Nacional de Juventude, o Brasil foi um dos últimos países

efetivamente adotadas, enquanto outras encontram-se em fase de discussão e proposição. De maneira geral, tem prevalecido a idéia de que seria necessária a implantação de políticas públicas específicas para a juventude, ao mesmo tempo em que tem se tornado minoritária a posição segundo a qual políticas setoriais seriam suficientes para satisfazer as demandas jovens. Também minoritária hoje é a defesa de uma política constituída apenas por programas e projetos focalizados nos jovens em situação de “risco social”, “exclusão social” ou “vulnerabilidade social”⁷². A defesa da implantação de políticas públicas e de uma legislação específica para a juventude tem encontrado adeptos, não só entre os membros do executivo e do legislativo, mas também na universidade e nas ONGs. Corti e Souza (2005), membros da ONG Ação Educativa (Anexo C), p. ex., chegam a classificar a atual inexistência de uma legislação para a juventude como uma “lacuna jurídica” (p. 75-76).

Desde meados dos anos 90 e especialmente a partir de 2001 (início de gestão dos prefeitos eleitos em 2000), foram sendo criados órgãos oficiais, com o intuito geral de coordenar as ações do governo e manter acordos com ONGs para a formulação e execução de programas e projetos na área de juventude. Tais órgãos tomaram a forma de coordenadorias, secretarias especiais, assessorias e núcleos de juventude, tanto em nível municipal quanto estadual⁷³.

Em janeiro de 2005, por meio de decreto presidencial e com o apoio da União Nacional dos Estudantes (cf. AGÊNCIA DE NOTÍCIAS UOL, 2003), o governo federal reeditou o Projeto Rondon (Anexo B), retomando a antiga finalidade do Projeto de promover a participação da juventude no desenvolvimento, que agora deve ser alcançada mediante a busca de soluções para os problemas sociais. Entre as “diretrizes básicas para a execução das ações do Projeto Rondon” destacam-se:

- Viabilizar a participação do estudante universitário nos processos de desenvolvimento e de fortalecimento da cidadania.
- Contribuir para o desenvolvimento sustentável nas comunidades carentes, usando as habilidades universitárias.

da América Latina a implantar um órgão, em nível federal, especialmente destinado a esse segmento da população (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

⁷² Sposito e Corrochano (2005) apontam a existência dessas três orientações no debate atual sobre a necessidade de políticas públicas específicas para a juventude, reconhecendo que existem divergências a respeito. As autoras também reconhecem, por outro lado, que “a visibilidade do tema tem privilegiado elementos de consenso” (SPOSITO e CORROCHANO, 2005, p. 143).

⁷³ Entre os inscritos no seminário “Políticas Públicas: Juventude em Pauta”, promovido pela Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert, em São Paulo, em novembro de 2002, foram identificados quatro órgãos estaduais e 22 municipais, cujas atribuições dirigiam-se especificamente à juventude.

- Estimular a busca de soluções para os problemas sociais da população, formulando políticas públicas locais, participativas e emancipadoras. (BRASIL, 2005f)

Posteriormente à reedição do Projeto Rondon, ainda em 2005, em fevereiro por meio de Medida Provisória (BRASIL, 2005e) e em junho por meio de Lei Federal (BRASIL, 2005d), foram criados a Secretaria Nacional de Juventude⁷⁴, com a atribuição de “articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos”, e o Conselho Nacional de Juventude, este “com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais” (ver Anexo N). Atualmente (maio de 2006), encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 4.530, de 2004, que institui o Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2004).

Interessante observar que a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude, apenas alguns dias depois da reedição do Projeto Rondon, ocorreu por meio do mesmo instrumento legal que a instituição do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), a Lei Federal n. 11.129/2005 (BRASIL, 2005d). Em outras palavras, a instituição de órgãos governamentais de representação da juventude que supostamente possibilitariam a participação juvenil fez-se acompanhar da criação e recriação de projetos cujo objetivo explícito é o da integração dos jovens. A criação, tanto da Secretaria quanto do Conselho Nacional de Juventude, e a decisão de implantar um Plano Nacional de Juventude foram resultados diretos de três iniciativas concomitantes:

- Diagnóstico do *Grupo de Trabalho Interministerial de Políticas para a Juventude*, segundo o qual os jovens seriam o público-alvo de cerca de 50 projetos governamentais diferentes, não articulados e, por vezes, sobrepostos.
- Os trabalhos da *Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude* (CEJUVENT) da Câmara dos Deputados, instituída em 7 de abril de 2003. Tal Comissão foi a responsável pela apresentação do Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Juventude, cuja elaboração teria sido baseada em

⁷⁴ Foram nomeados Secretário Nacional de Juventude e Secretária Adjunta da Secretaria Nacional de Juventude, respectivamente, Beto Cury, que havia coordenado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) da Juventude, e Regina Novaes, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), membro da diretoria das ONGs

processo de consulta pública que incluiu a realização de encontros regionais e culminou no Seminário Nacional da Juventude, ocorrido nos dias 30 e 31 de março de 2006, em Brasília. Cabe observar que tal processo de consulta foi alvo de críticas em relação à organização dos eventos, aos critérios de participação e representação dos grupos juvenis, além da partidarização, falta de coordenação e conseqüente esvaziamento dos debates (cf. ZANETTI et. al., 2004; AÇÃO EDUCATIVA, 2006a).

- Trabalho de uma ONG – o Instituto Cidadania – que desenvolveu o Projeto Juventude.

O Instituto Cidadania é uma ONG criada em 1991, e presidida por Luís Inácio Lula da Silva até sua ida para a Presidência da República no início de 2003, com o objetivo de realizar estudos e apresentar subsídios e propostas de políticas públicas. Entre tais propostas, foi apresentado, por exemplo, o Projeto Fome Zero, posteriormente implantado pelo já Presidente da República. Escolhida a juventude como foco prioritário do trabalho do Instituto nos anos de 2003 e 2004, foi criado o Projeto Juventude (com o apoio das empresas: Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração, Vale do Rio Doce, Telemar e Usiminas), “sempre com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento e ampliação das políticas públicas focadas no jovem” (ABRAMO e BRANCO, 2005, p. 11). Entre as atividades do Projeto Juventude podem ser destacadas:

- Coleta de dados e informações existentes sobre o tema e reunião de acervo documental;
- Criação de sítio na Internet de modo a viabilizar a divulgação de informações e base de dados, além da possibilidade de interação com os usuários por meio de fóruns, “salas de bate-papo” e “reunião”;
- Realização de seminários em onze unidades da federação, 20 oficinas temáticas e eventos de consultas a entidades, movimentos sociais e estudiosos. O Instituto estima que tenham participado desses encontros pelo menos 3.000 pessoas, a maioria jovens (cifra que o Instituto parece considerar reveladora de um alto nível de participação);
- Realização, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de um seminário internacional, de 16 a 18 de abril de 2004, em São Paulo, com a presença de representantes de 16 países além do Brasil e cerca de 200 participantes;
- Organização de três livros;
- Realização da pesquisa *Perfil da juventude brasileira*, com o apoio do SEBRAE-Nacional e do Instituto Hospitalidade (do Grupo Odebrecht) e responsabilidade técnica da Criterium

Assessoria em Pesquisas. Além de levantamento quantitativo, com representatividade estatística nacional, a pesquisa incluiu a análise das discussões realizadas em 12 grupos focais. Cabe lembrar que a realização de estudos e pesquisas sobre juventude(s) tem sido uma das recomendações dos organismos internacionais para a área (cf. UNESCO, 2005, p. 99).

As atividades do Projeto Juventude resultaram, em junho de 2004, num documento final (INSTITUTO CIDADANIA, 2004) em que foram apresentados: diagnósticos, recomendações e propostas referentes à situação da juventude de modo geral e, mais especificamente, em relação às áreas de educação, trabalho, cultura, participação, esporte, saúde, drogas, sexualidade, violência, mulheres jovens, desigualdade racial, meio ambiente, jovens na área rural, juventude indígena, espaços urbanos, desenvolvimento social, previdência, turismo, defesa. O documento também apresentou diagnósticos, recomendações e propostas acerca da “participação da sociedade civil na implementação da política nacional de juventude”; e na instância governamental, propôs, entre outras providências, a criação de órgãos articuladores da política, de legislação específica e de um conselho nacional de juventude⁷⁵.

Característica do Projeto Juventude foi a “participação” de organizações governamentais e não-governamentais, movimentos diversos, acadêmicos e jovens. Além dos seminários, oficinas, consultas e debates (com a presença estimada de 3000 pessoas), essa participação também ocorreu por ocasião das reuniões sistemáticas de coordenação geral do trabalho (reuniões realizadas a cada três semanas na sede do Instituto, com uma média, por reunião, de 30 a 50 participantes). Assim, no início do Projeto, o Instituto Cidadania anunciava que:

especial do Projeto Juventude do Instituto Cidadania.

⁷⁵ Cabe lembrar que também o Instituto Ayrton Senna já havia entregado, em 2002, aos então candidatos à Presidência da República, documento apontando a necessidade de implementação de uma política de juventude no país. Tal manifesto, embora mais genérico e sintético, mostrou-se bastante alinhado com o posterior documento do Instituto Cidadania e com os documentos dos organismos internacionais já analisados no Capítulo II. Grosso modo, apontava a preocupação com o aumento da tensão decorrente das desigualdades sociais e com o crescimento do contingente de jovens pobres na população, situação referida como “oportunidade demográfica”; adotava a perspectiva da exclusão na interpretação da questão social e enfatizava o “jovem como solução” e não como “problema”; indicava a necessidade de articulação das ações governamentais e não-governamentais em lugar da fragmentação das políticas e defendia a participação do empresariado e do terceiro setor na “consecução dos objetivos” de uma política de juventude. Contudo, ao contrário dos documentos internacionais e do documento do Instituto Cidadania, o manifesto do Instituto Ayrton Senna não enfatizava a participação dos jovens e de suas organizações na formulação das políticas; a única referência (indireta) à participação juvenil era a menção à perspectiva que devia considerar o “jovem não apenas como destinatário, mas como interlocutor e parceiro dos esforços do Estado e da sociedade” (INSTITUTO AYRTON SENNA et. al., 2002).

Seguindo a fórmula de seus projetos anteriores, Projeto Fome Zero e Projeto Moradia, o IC pretende envolver uma grande diversidade de atores na elaboração conjunta de uma proposta, desta vez voltada para a juventude. [...]

[O Projeto Juventude] Propõe-se, sobretudo, a contribuir no sentido de que os próprios atores juvenis tenham participação e peso decisivo na elaboração de cada uma das políticas públicas sugeridas e em todas as mobilizações a serem articuladas no âmbito da sociedade civil. (PROJETO JUVENTUDE, 2003)

E, ao final do Projeto:

Nas distintas etapas do programa houve preocupação em respeitar a premissa metodológica de que cabe aos próprios jovens um papel *protagonista* na condução de toda discussão para definir as políticas públicas, e mesmo as iniciativas não-governamentais, que se voltem para as demandas da condição juvenil. Tudo em consonância com o slogan várias vezes reiterado ao longo dos seminários e debates: “nada a nosso respeito sem nossa participação” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 106, grifo nosso, sublinhado do autor)

Não é pretensão deste trabalho avaliar a condução, a organização ou os resultados do Projeto Juventude, sequer quantificar o nível de “participação” juvenil e não-juvenil durante a sua realização. Também não se pretende avaliar a viabilidade, adequação, alcance ou os efeitos das propostas de políticas de juventude apresentadas. Tais pretensões mereceriam uma investigação especificamente com esse fim. No entanto, exclusivamente a partir da leitura dos documentos do Projeto, é uma possível levantar uma questão sobre a natureza da participação dos jovens e não jovens na elaboração (ou formulação?) das propostas.

Fato absolutamente flagrante é a semelhança, para não dizer coincidência, das propostas apresentadas no documento final do Projeto Juventude com aquelas presentes nos documentos que já vinham sendo produzidos pelos organismos internacionais desde, pelo menos, 1985, declarado Ano Internacional da Juventude pelas Nações Unidas (ver Capítulo II). O Projeto Juventude declara, inclusive, que contou com a colaboração oficial de diversos órgãos internacionais, entre eles a UNESCO, o PNUD, o UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Fundo das Nações Unidas para a População. Mas a explicação para o consenso estabelecido pelo discurso vai além da influência dos organismos internacionais (influência retórica e política, mas também material e financeira) e do possível engajamento da equipe do Instituto Cidadania na linha discursiva de tais organismos.

O consenso decorre, entre outros fatores, da formação do próprio objeto do discurso – a juventude – no interior de uma sociedade para a qual se considera que “não há alternativa” econômica, política e social que represente uma transformação radical. A

ausência de alternativa desloca o eixo das interpretações, da crise e das possibilidades de ruptura, para a situação de exclusão/inclusão nos mercados de trabalho e de consumo (e, porque não dizer, em outras áreas igualmente consideradas como mercado: lazer, cultura, relações pessoais e afetivas etc.). Noção ampliada em termos de faixa etária e condição social (ver Capítulo I), a juventude não sofre mais os efeitos da crise, carregando em si a possibilidade de ruptura, mas torna-se o segmento da população mais afetado pela situação de exclusão. Isto é, a interpretação da questão social em termos de exclusão já anuncia a sua solução: a inclusão – e não a transformação – na sociedade. Os próprios termos do discurso não oferecem alternativa. Assim, já nas primeiras reuniões do Projeto Juventude (nos dias 13 e 30 de junho de 2003, cada uma delas com 29 participantes, entre parlamentares, acadêmicos, representantes de ONGs, movimentos sociais e governos municipais), a juventude foi imediata e simultaneamente identificada como segmento excluído, objeto de políticas e elemento que traz em si a “solução” de seus problemas e dos da sociedade:

Em uma primeira troca de idéias houve um *consenso geral*: pensar o jovem como cidadão evitando as concepções correntes que vêm a juventude como “problema” a ser solucionado. A partir daí surgiram os temas que devem ser abordados e os desafios a serem enfrentados pelo Projeto Juventude. (PROJETO JUVENTUDE, 2003, 1ª reunião, grifo nosso)

O dilema entre urgência e a profundidade do tema juventude permeou a fala de diversos interlocutores. A inegável necessidade de *soluções imediatas ao problema* do desemprego, das drogas e da violência pediria uma ação rápida na proposição de políticas públicas. (PROJETO JUVENTUDE, 2003, 2ª reunião, grifo nosso)

As transcrições supra revelam concepção bastante próxima daquela presente nos documentos internacionais, segundo a qual o jovem deve ser visto como “solução”, ou seja, ao mesmo tempo, “beneficiário” e “participante ativo”, ou “ator estratégico” do processo de desenvolvimento. Aliás, a fabricação do consenso pode ser observada, tanto nos textos das ONGs locais, que praticamente reproduzem os documentos internacionais (de cuja redação, aliás, direta ou indiretamente, também “participaram”), mas também por meio de uma peculiar operação discursiva que se encontra manifesta, não só, mas também nesses documentos. Trata-se do deslocamento de termos e noções da conjuntura social e política ou do contexto discursivo em que foram concebidos. O uso de um mesmo termo ou uma mesma noção em situações discursivas essencialmente diferentes obscurece justamente a diferença, ou seja, fabrica artificialmente o consenso. Como exemplo, pode ser citada a já referida publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005) que nomeia a

estratégia de participação juvenil do Projeto Juventude de “empoderamento”, termo inexistente nos textos do próprio Projeto:

A ênfase colocada no “empoderamento” dos próprios jovens organizados é um dos elementos distintivos dessa iniciativa [do Projeto Juventude] e, como tal, vem conseguindo incorporar a participação dos jovens, recorrendo a metodologias participativas, discutindo, com eles, suas reivindicações e suas propostas (UNESCO, 2005, p. 192).

Em face de um discurso consensual, compartilhado pelos mais diversos setores sociais (organismos internacionais, governos, ONGs juvenis ou não, empresas, acadêmicos etc.), cabe indagar sobre a natureza da participação não só dos jovens, mas de cada um desses setores. Uma vez que os limites da participação já estão previamente marcados pela circunscrição do problema a ser solucionado, qual seja, o da exclusão juvenil, parece não restar muita margem para inovação ou novas proposições, além daquelas presentes nos próprios documentos internacionais. Pode-se supor que, tal como explicitado nesses documentos, a participação juvenil ocorra na formulação, no desenho, no implantação, na implementação – e não na concepção, construção ou criação – de políticas públicas de integração da juventude. Tal é a natureza da participação juvenil, mesmo que não fossem três mil, mas três milhões os participantes do Projeto Juventude.

Em suma, a interpretação da questão social como sendo um problema de exclusão e a identificação do indivíduo como potencialmente responsável pela sua própria inclusão condicionam a natureza das políticas a serem propostas, melhor dizendo, formuladas. Da própria maneira como é identificado o “problema” da juventude decorre o encaminhamento da sua “solução”. A participação juvenil na formulação de políticas é delimitada pelo próprio discurso, que supõe *um certo tipo* de interpretação da realidade, *impõe certas categorias* explicativas, apropria-se (e descaracteriza) de noções produzidas em outros campos discursivos, e, finalmente, forja um consenso. Tudo indica que os jovens e seus representantes nas instâncias de proposições de políticas têm permanecido atados aos termos desse discurso que domina pela via do consenso, sem precisar ostentar o seu poder.

O protagonismo juvenil no discurso oficial

Sposito e Carrano (2003) detectam a presença de dois conceitos nos documentos do governo federal referentes aos programas e projetos destinados à juventude (assim nomeada ou não), no período 1995-2002: *protagonismo juvenil* e *jovens em situação de risco social*. Os autores também apontam a falta de consistência, nos documentos oficiais, de ambos os conceitos, especialmente, do *protagonismo juvenil*:

Dois conceitos estão presentes em documentos de órgãos do governo federal e nos das ONGs, principalmente quando se referem a projetos e programas fortemente destinados à juventude: *protagonismo juvenil* e *jovens em situação de risco social*. Aliás, estas foram idéias marcadas mais por apelo social do que conceitos baseados em diagnósticos sociais e reflexões analíticas sobre o tema da juventude. Na grande maioria dos casos, representaram simplificações facilitadoras do entendimento de realidades socioculturais complexas e também códigos de acesso para financiamentos públicos orientados por uma tão nova quanto débil conceituação de proteção social e cidadania participativa. *Estimular o protagonismo juvenil*, expressão tantas vezes encontrada em textos de projetos variados, parece ser auto-explicativa até o momento em que nos perguntamos sobre o seu verdadeiro significado. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 289-90, grifo dos autores)

De fato, parece acertada a observação dos autores. Nos textos governamentais, a expressão *protagonismo juvenil* comparece com mais de um significado, sempre vagamente definidos⁷⁶. Tem sido usada, na maior parte das vezes, como indicativo de uma indeterminada combinação de avanço, democracia, reconhecimento da capacidade da juventude e abertura para algum tipo de mudança social, sem maior densidade conceitual. A expressão *protagonismo juvenil* tornou-se, não só nas instâncias governamentais, símbolo de um suposto reconhecimento da importância social e política da juventude e de democracia nas relações entre adultos e jovens.

Entre inúmeros exemplos podem ser citados o texto do programa de governo da Coligação Muda São Paulo, que elegeu Marta Suplicy à Prefeitura do Município

⁷⁶ Cabe lembrar que a imprecisão conceitual aparece não só nos textos governamentais, mas nos escritos das ONGs e autores diversos que escreveram sobre a participação da juventude. Os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, ao consultarem a literatura sobre *protagonismo juvenil* depararam-se com essa característica do discurso: “Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o ‘protagonismo dos jovens/alunos’ é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como ‘participação’, ‘responsabilidade social’, ‘identidade’, ‘autonomia’ e ‘cidadania’. Nem mesmo a distinção conceitual entre ‘participação’ e ‘protagonismo’ é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a ‘protagonismo’ em contextos em que outro falaria de ‘participação’, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos” (FERRETTI et al., 2004, p. 413). A imprecisão conceitual alimenta a tautologia, mecanismo do discurso para a fabricação do consenso e homogeneização do social. Esse ponto será retomado no Capítulo V.

de São Paulo, e as páginas na Internet da imediatamente criada Coordenadoria Especial da Juventude, que afirmavam a necessidade de se considerar os jovens como “cidadãos” e como “sujeitos” de políticas públicas e faziam referências vagas ao *protagonismo* (COLIGAÇÃO MUDA SÃO PAULO, 2000; SÃO PAULO, Cidade, 2003). Tais referências pareciam indicar mais uma tentativa de veiculação de uma imagem institucional democrática e progressista do que a adoção do conceito de *protagonismo*, qualquer que seja, como característica juvenil ou método de trabalho com a juventude. Também é o caso do pronunciamento de Márcio Pochmann, então Secretário do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade, da Prefeitura do Município de São Paulo, segundo o qual o sucesso do Programa Bolsa-Trabalho (Anexo B):

... indica como a política pública pode contribuir tanto para a elevação da escolaridade como para a preparação para o mercado de trabalho de parcela importante da juventude. Os resultados positivos são conseqüências diretas, com a valorização do *protagonismo* e o pertencimento juvenil, capazes, inclusive, de colaborar para a redução da taxa de homicídios na cidade. (*O Globo*, Rio de Janeiro, 18 abril 2004, Caderno Opinião, p 7 apud UNESCO, 2005, p. 148-49, grifo nosso)

Até o momento (agosto de 2006), a expressão *protagonismo juvenil* pôde ser localizada em dois instrumentos legais do governo federal: o *Plano Nacional de Juventude*, proposto pelo Projeto de Lei n. 4.530 de 2004 em tramitação no Congresso Nacional (BRASIL, 2004), e a Portaria n. 879 do Ministério da Previdência e Assistência Social, que estabelece normas e diretrizes para o *Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano* (BRASIL, 2001). Além desses documentos, aqui serão analisadas – exclusivamente sob o ponto de vista da presença do enunciado em questão – as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução CEB/CNE n. 03/98, que integra o Parecer n. 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho, cuja relatora foi a então conselheira Guiomar Namó de Mello, umas das principais autoras da chamada “pedagogia dos conteúdos” do início da década de 80 (cf. REVAH, 2004, p. 123-62).

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Em 1998, ano em que foram estabelecidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, o enunciado *protagonismo juvenil* ainda não havia se firmado como aglutinador e identificador de um discurso. Desse modo, a expressão completa *protagonismo juvenil* não aparece uma única vez no texto das *Diretrizes* nem nos documentos do Conselho Nacional de Educação que a acompanham. Isso não impediu que já no ano 2000,

artigo de Lopes Jr., pesquisador da Universidade Estadual do Rio Grande Norte, defendesse a possibilidade de *protagonismo juvenil* na escola de nível médio, possibilidade que estaria prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme o autor, a escola poderia ser transformada (ou, melhor dizendo, *reduzida* ou *limitada* a) em “espaço de comunicação”: uma escola em que houvesse “espaços de diálogo, propiciando a alunos e alunas o aprendizado da argumentação, da escuta e da contra-argumentação” (LOPES JR., 2000, p. 24). Essa escola seria também uma “escola do sujeito” onde poderiam ser construídos os “alicerces do protagonismo juvenil” ou poderiam ser criadas “as condições para a emergência de jovens e adolescentes como sujeitos ativos de sua vida pessoal e das suas comunidades” (LOPES JR., 2000, p. 24). Em meados de 2004, os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas afirmavam que as *Diretrizes* constituíam o “meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio” (FERRETTI et al., 2004, p. 412) e, no início de 2006, identificavam o *protagonismo juvenil* como um de seus “eixos fundamentais” (ZIBAS et al., 2006, p. 52).

De maneira geral, a concepção de educação presente no conjunto desses documentos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, coaduna-se com aquela do *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS et al., 2003), documento publicado em 1996, referência na área. De acordo com o *Relatório Delors*, como ficou conhecido, a educação deve consistir no desenvolvimento do “potencial” do educando e na aprendizagem de habilidades e competências, em contraposição a um suposto ensino, considerado defasado e nomeado “tradicional”, baseado na memorização de conteúdos e no acúmulo de informações. Assim, os *Parâmetros* supõem o desenvolvimento de competências e habilidades para que o aluno “construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade” (BRASIL/CNE, 2000, p. 21). O *Relatório Delors* propõe quatro tipos de aprendizagens fundamentais, que são incorporadas pelos *Parâmetros*: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser* (ver Capítulo IV).

Além disso, os *Parâmetros* firmaram como modelo para as escolas de todo o país a pedagogia do *construtivismo*, discurso que emergiu na segunda metade dos anos 80 e se manteve no centro dos debates educacionais durante toda a década de 90 (cf. REVAH, 2004). Desse modo, o texto dos *Parâmetros* faz referência a autores (entre eles Piaget e Vigotski) comumente associados ao construtivismo, e propõe uma organização curricular que permita “estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento” (BRASIL/CNE, 2000, p. 74), considerando o aluno como um “sujeito ativo”, que possa, não

só na escola, mas ao longo de toda a vida, *constituir*, *reconstruir* ou *reinventar* (p. 75) os conhecimentos necessários ao “mundo do trabalho” e da “prática social”. Embora os *Parâmetros* possam ser considerados o ápice do percurso do discurso construtivista no Brasil (cf. REVAH, 2004, p. 164), é interessante notar que o termo *construtivismo* e a expressão *construir o próprio conhecimento* são cuidadosamente evitados (pode-se supor que, naquele momento, tais termos já fossem desnecessários diante de um discurso já consolidado e que estava sendo legalmente institucionalizado). O texto menciona, vez por outra, a “reconstrução do conhecimento” (BRASIL/CNE, 2004, p. 102) e as “formas coletivas de construção do conhecimento” (p. 75). Por outro lado, o termo *protagonismo* aparece exatamente em onze passagens do texto dos *Parâmetros*, sempre vagamente definido.

Um sentido possível para o *protagonismo* previsto nos *Parâmetros* é justamente o da atividade do aluno que deve “constituir” ou “reconstruir” o conhecimento. Ou seja, é a atividade que possibilita o conhecimento, que não deve ser assimilado ou adquirido, mas “constituído” ou “reconstruído”. E o inverso também é suposto: seria a capacidade de reconstrução de conhecimento que permitiria a atividade do indivíduo – o seu *protagonismo* – numa sociedade considerada como em processo de constante mudança (ver, a esse respeito, o Capítulo IV). As passagens seguintes ilustram esse ponto:

... a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

[...]

- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o *protagonismo* do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual (BRASIL/CNE, 2000, p. 75, grifo nosso);

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior *protagonismo* e responsabilidade. (BRASIL/CNE, 2000, p. 79)

Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

[...]

- traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e *protagonismo* diante de situações novas, problemas

ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural; (BRASIL/CNE, 2000, p. 96, grifo nosso)

Ao estender a atividade do aluno para toda a vida social, os *Parâmetros* supõem a *prática* de uma “cidadania de qualidade nova”, pode-se afirmar, supõem o *fazer* coisas que beneficiem ao próprio indivíduo e ao meio social imediato, característica do ator social e do próprio *protagonismo*. A atividade do ator social que caracteriza a “nova cidadania” ou a “nova forma” de política é nomeada pelos *Parâmetros* de “respeito ao bem comum com protagonismo” e apresentada como a (única) alternativa, tanto para o autoritarismo quanto para qualquer projeto de superação da sociedade capitalista (o “ideal da comunidade perdida”):

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um *protagonismo* responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (BRASIL/CNE, 2000, p. 59).

Essa visão implica um esforço para superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida, que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum. **Respeito ao bem comum com protagonismo** constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por **condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público**. (BRASIL/CNE, 2000, p. 64, negrito do autor)

Além do *protagonismo* do aluno, o texto dos *Parâmetros* faz referência ao *protagonismo* dos professores e dos demais profissionais de educação. Nas quatro passagens do texto em que se menciona o *protagonismo* também do professor, o que se afirma é que a atividade (do professor, mas pode-se supor, também do aluno) não é algo que deva ser imposto, mas “incorporado”. Pode-se reconhecer nessas formulações a presença de um poder que não se baseia na coerção e submissão, mas cuja condição de exercício é a atividade do próprio indivíduo. Em suma, um poder que não se coloca como algo externo e imposto, mas que captura o indivíduo pelo que tem de mais interior e subjetivo; tanto o poder quanto o discurso, deixam, desse modo, de serem percebidos como tais e passam a integrar as subjetividades. Assim, a organização curricular proposta pelos *Parâmetros* não deve ser imposta aos professores, mas deles se espera que sejam “convencidos”, que haja um movimento interior de adesão, que haja uma incessante atividade que comprove a eficácia do discurso e do poder:

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. A legitimidade e a eficácia de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo dependem de **convencer** a todos do seu valor para a ação pedagógica. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte *protagonismo* do professor e sem que este dela se aproprie. (BRASIL/CNE, 2000, p. 70, negrito do autor, grifo nosso)

Será, portanto, na proposta pedagógica e na qualidade do *protagonismo* docente que a interdisciplinaridade e contextualização ganharão significado prático pois, por homologia, deve-se dizer que o conhecimento desses dois conceitos é necessário, mas não suficiente. Eles só ganharão sentido pleno se forem aplicados para reorganizar a experiência espontaneamente acumulada por professores e outros profissionais da educação que trabalham na escola, de modo que os leve a rever sua prática sobre o que e como ensinar seus alunos.

[...] Outro reconhecimento, portanto, aqui se aplica: se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu *protagonista* mais importante. (BRASIL/CNE, 2000, p. 91, grifo nosso)

Plano Nacional de Juventude

O Plano Nacional de Juventude, caso seja aprovado pelo Congresso Nacional, será destinado aos jovens entre 15 e 29 anos e terá a duração de dez anos. Seus objetivos revelam absoluta afinidade com as recomendações internacionais e com a matriz discursiva segundo a qual a sociedade é composta por atores sociais; podem ser destacados os seguintes:

- Incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do País, por meio de uma política nacional de juventude voltada aos aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos e familiares;
- Tornar as políticas públicas de juventude responsabilidade do Estado e não de governos, efetivando-as em todos os níveis institucionais – Federal, Estadual e Municipal;
- Articular os *diversos atores da sociedade*, governo, organizações não-governamentais, jovens e legisladores para construir políticas públicas integrais de juventude;
- [...]
- Apontar diretrizes e metas para que o jovem possa ser o *ator principal* em todas as etapas de elaboração das ações setoriais e intersetoriais. (BRASIL, 2004, grifo nosso)

O Plano afirma que se deve “garantir a participação juvenil na *elaboração* das políticas públicas” na maioria das áreas de que se ocupa: trabalho, emprego e renda; saúde; desporto, lazer e meio ambiente ecologicamente equilibrado; e cultura. Interessante

observar o uso do termo elaboração (e não formulação ou desenho) em relação às políticas públicas, tal como a tendência dos documentos internacionais mais recentes. Interessante também observar que no setor de desenvolvimento tecnológico e comunicação, o Plano não coloca como objetivo a participação juvenil na elaboração de qualquer política, mas a inclusão:

2.4.2. Desenvolvimento tecnológico e comunicação

Objetivos e metas

1. Garantir a inclusão digital, instalando computadores nas escolas públicas de ensino fundamental e médio e nas instituições de ensino superior, conectando-se à Rede Mundial de Computadores; (BRASIL, 2004)

Dois sentidos para a expressão *protagonismo juvenil* comparecem no texto do Plano Nacional de Juventude, ainda que um receba mais ênfase que o outro. O mais enfatizado pelo texto diz respeito à participação, na elaboração das políticas públicas, dos jovens e suas organizações, que, dessa forma, estariam exercendo seu *protagonismo*. Há um item específico do Plano intitulado “protagonismo e organização juvenil”, em que consta:

O termo *protagonismo* é formado por duas raízes gregas: *proto*, que significa “o primeiro, o principal” e *agon*, que significa “luta”. *Agonistes*, por sua vez, significa “lutador”. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal. Portanto protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor.

Ser reconhecido como ator social estratégico implica a integração social, a participação, a capacitação e a transferência de poder para os jovens como indivíduos e para as organizações juvenis, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar. Significa passar das tradicionais políticas destinadas à juventude, isto é, políticas concebidas pelos governos direcionadas ao jovem, para as políticas concebidas e elaboradas com a participação direta ou indireta dos jovens, por meio de estruturas jurídicas reconhecidas pelo Poder Público, como conselhos e coordenadorias da juventude, afirma Barrientos-Parra.

[...]

Estimular a participação coletiva das entidades juvenis organizadas nas decisões de governo é fundamental para a efetivação de políticas públicas em sintonia com as necessidades da maioria dos jovens. (BRASIL, 2004)

Assim, o primeiro objetivo fixado pelo Plano em relação ao “protagonismo e organização juvenil” é justamente: “abrir espaços aos jovens para que os mesmos possam participar da formação de políticas que concernem à juventude, estimulando-se o chamado “protagonismo juvenil” (BRASIL, 2004). No texto do Plano Nacional de Juventude, portanto, *protagonismo juvenil* diz respeito prioritariamente à participação política da juventude, como se pode depreender também dos outros objetivos traçados, entre eles: a criação de centros de referência da juventude em que ocorram “palestras que incentivem a formação política dos

juvens”; a criação de instâncias “de interlocução juvenil” (o que não significa *representação* juvenil), tais como: Ouvidoria Juvenil, Secretaria de Políticas Públicas de Juventude, Conselho de Juventude, Conferência Nacional, entre outras; incentivo à formação de grêmios, centros acadêmicos e associações estudantis; estímulo à “participação dos jovens na política e no ingresso nos partidos políticos”; estímulo à articulação das organizações e movimentos juvenis etc.

Mas *protagonismo juvenil* também diz respeito à atividade do jovem no meio social mais imediato, para o qual deve contribuir com seu trabalho, lançando mão de suas potencialidades. Assim, um dos objetivos constantes do item “formação para o trabalho e garantia de emprego e renda” é o seguinte:

Definir política de qualificação profissional, garantindo a formação socioeducativa com ênfase em: formação específica, conceito de cidadania, reconhecimento de potencialidades pessoais, culturais e artísticas e estímulo ao *protagonismo juvenil* (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Cabe complementar que o Plano traça também como objetivo do item “formação para o trabalho e garantia de emprego e renda” a ampliação do serviço voluntário, concebido, portanto, como oportunidade de formação para o mercado e alternativa ocupacional (mas não alternativa de renda, certamente).

Os dois sentidos do *protagonismo juvenil* presentes no Plano Nacional de Juventude, ou os dois campos em que o jovem pode tornar-se *protagonista*, de um lado a política supostamente reivindicativa, representativa e propositiva e, de outro, a contribuição individual e imediata ao meio social constituem as duas faces da noção de participação do discurso em questão: a passividade e a atividade. Como já apontado no Capítulo II, a participação juvenil na formulação, e mesmo na elaboração, das políticas de juventude resume-se à aceitação ou à “adoção”, sem grandes alterações, das recomendações concebidas em outras instâncias. A passiva aceitação das regras complementa-se com a atividade individual, ou seja, ambas compõem uma noção de participação coloca o princípio do *fazer* conjugado à heteronomia. Pode-se afirmar que ambas compõem a essência da noção de participação prevista para todos os atores sociais: negociação de interesses num quadro de possibilidades predefinido conjugada à prestação de serviços. O *protagonista* é o jovem que integra o assistido e o que contribui; aquele que se beneficia, mas também *faz*; aquele que, em decorrência da aceitação das regras, coloca-se em atividade; enfim, aquele jovem cujo “capital social individual”, quando adequadamente desenvolvido, o torna capaz de ser um ator social, de resolver seus próprios problemas e os dos outros.

Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano

Por sua vez, a Portaria n. 879 do Ministério da Previdência e Assistência Social, que regulamenta o *Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano* (Anexo B), explicita como um dos objetivos específicos do projeto justamente “desenvolver ações que oportunizem o *protagonismo juvenil*” (BRASIL, 2001, grifo nosso). O *protagonismo juvenil* também é apontado como um dos princípios do projeto e definido tal como segue:

O *protagonismo* é uma forma de estimular que o jovem possa construir sua autonomia, por intermédio da criação de espaços e de situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária. Trata-se de oportunizar ao adolescente vivências concretas, como etapa imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal e social plenos. (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Pode-se afirmar que o *Projeto Agente Jovem*, concebido como um “conjunto articulado de ações [que] busca assegurar a participação ativa e efetiva do jovem na sociedade como *protagonista* no processo de desenvolvimento de seu meio e do exercício pleno de sua cidadania” (BRASIL, 2001, grifo nosso), constitua, em última instância, um treinamento para o jovem entrar em atividade no meio social imediato por meio de projetos.

Os projetos não são nomeados como tal na Portaria que regulamenta o *Agente Jovem*, mas são supostos naquilo que é identificado como “capacitação prática” ou o “momento da atuação do jovem na comunidade”, que também “faz parte do processo de aprendizagem” (BRASIL, 2001). A “capacitação prática” é antecedida pela “capacitação teórica” que inclui “a abordagem de temas que despertem a auto-estima do jovem, o *protagonismo juvenil*, permitindo que eles entendam seu poder de transformação” (BRASIL, 2001, grifo nosso). Portanto, tal como no trabalho de educação não-formal realizado pelas organizações do terceiro setor, os projetos supostos pelo *Agente Jovem* apresentam a dupla característica de estratégia pedagógica e estratégia para um certo tipo de “mudança social” (ver Capítulo IV) passível de ser mensurado por meio da “melhoria dos indicadores sociais locais” (BRASIL, 2001). Numa palavra, o sentido do *protagonismo juvenil* que se pretende atribuir ao *agente jovem* é o da atividade no meio imediato que produza resultados quantificáveis.

Limites do discurso

O discurso que aqui está sendo delimitado como o discurso do *protagonismo juvenil* disseminou-se por setores sociais diversos, tornando-se praticamente consensual. Isto é, hoje em dia o mesmo discurso (na maioria das vezes, os mesmos termos, as mesmas citações) pode ser encontrado em textos dos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs e universidade, além da mídia que trata de reproduzi-los. No entanto, não logrou um consenso absoluto, pelo menos em toda sua extensão. Alguns têm apontado, por exemplo, a imprecisão conceitual da própria expressão *protagonismo juvenil*⁷⁷. Pode-se afirmar, com maior precisão, que se trata de um discurso *compartilhado*, que encontra alguns limites internos e externos para uma aceitação plena por parte de setores sociais diversos. A apropriação do discurso não ocorre de maneira absolutamente homogênea.

De um lado, cada uma das diferentes organizações que se lançou no “mercado” da educação não-formal tratou de veicular uma imagem institucional própria, fixar sua marca, por assim dizer. Assim, o discurso do *protagonismo juvenil*, embora compartilhado, foi assumido com intensidade e ênfases diferentes pelas ONGs. A Fundação Odebrecht, p.ex., esforçou-se em fazer do *protagonismo juvenil* a “verdadeira marca” do trabalho que vinha desenvolvendo desde 1988, marca, aliás, que seria abandonada alguns anos depois, quando a Fundação reorientaria suas atividades para o “desenvolvimento sustentável” da região do Baixo Sul da Bahia (ver Anexo F).

O Instituto Ayrton Senna, por sua vez, adotou o *protagonismo juvenil* como “linha de trabalho” (cf. DEBATE SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL, 2003), mas não o colocou no centro do seu discurso institucional. Na construção de sua imagem no “mercado” do terceiro setor, o Instituto tem lançado mão das figuras do piloto Ayrton Senna e de sua irmã Viviane Senna, tomadas como exemplos de como “vencer” na vida por meio da competição, determinação, esforço pessoal e competência. Na área de educação, adotou como mote de suas atividades o “desenvolvimento humano”. Desse modo, a idéia da competição e

⁷⁷ Em novembro de 2004, o tema da 69ª edição do Fórum Permanente do Terceiro Setor, promovido pelo Senac São Paulo e pela Agência de Educação para o Desenvolvimento (AED), foi *O protagonismo juvenil e o desenvolvimento social*. Logo no início de sua palestra, Lígia Rosa de Rezende Pimenta, diretora técnica de programas e projetos da ONG Associação Meninos do Morumbi (AMM), declarou: “não temos clareza se *protagonismo juvenil* é um conceito, uma metodologia ou uma estratégia” (FÓRUM..., 2004b, anotações nossas). Feita a ressalva, a palestrante passou a relatar as atividades artísticas que desenvolveriam “atitudes de protagonismo” nos 4.000 jovens atendidos. Pode-se deduzir, pela sua exposição naquele Fórum, que para Lígia Pimenta o *protagonismo* seria decorrente da atividade do educando por ocasião do processo educativo visto como aquisição de habilidades.

do esforço individual como meios para obter sucesso, e a concepção de educação como fator de desenvolvimento, noções importantes mas nem sempre colocadas em primeiro plano no discurso do *protagonismo juvenil*, aparecem em posição de destaque nos textos do Instituto Ayrton Senna.

Caso interessante é o da ONG Aracati (Anexo O), fundada em 2001 com a “missão” de “contribuir para o desenvolvimento de uma cultura participação juvenil no Brasil” (ARACATI, 2006). Os textos da organização reproduzem claramente os principais pontos do discurso do *protagonismo juvenil*: a noção de participação como atividade (*fazer*) do indivíduo em seu próprio benefício e no benefício da coletividade; a hipervalorização de uma juventude supostamente não alienada e despolitizada, disposta a “fazer alguma coisa pelo país” (LINO, [200-?]); a imagem do “jovem como solução” e não como “problema”; a idéia de que o estímulo à participação juvenil deve ser objetivo de projetos educativos, e assim por diante (cf. ARACATI, 2006). No entanto, a expressão *protagonismo juvenil* não aparece nos textos da Aracati. Aliás, pode ser encontrada, possivelmente devido à “parceria” com o Instituto Ayrton Senna, apenas em algumas poucas referências à Gincana da Cidadania, um dos projetos desenvolvidos pela Aracati e o Instituto. Tudo indica que a Aracati tenha optado por adotar um outro mote, um outro *slogan* para apresentar-se no concorrido mercado do terceiro setor: a “mobilização”. Cabe observar que a noção de “mobilização” da Aracati também está contaminada pelo *fazer*, assemelhando-se à manutenção de uma constante disposição para o indivíduo entrar em atividade e não implicando *manifestação* do pensamento e da opinião (cf. LINO, [200-?]).

De outro lado, o discurso também encontra, contraditoriamente no seu próprio interior, os limites que o impedem de estabelecer completo consenso. É hipótese deste trabalho que o enunciado *protagonismo juvenil* não tenha conseguido (pelo menos por enquanto) tornar-se hegemônico devido à perigosa explicitação da encenação, do simulacro, da substituição da política nomeada “tradicional” (grosso modo, aquela baseada na democracia representativa, em que sujeitos políticos, organizados em movimentos sociais, partidos, sindicatos etc., comparecem ao espaço público para contestarem e para reivindicarem direitos) por uma “nova forma” que não teria, contudo, a força de verdade da primeira. O discurso não pode afirmar até o fim o *protagonismo juvenil* sob pena de expor-se como discurso de poder, de aparecer como mentira, manipulação e, como tal, sujeitar-se à contestação e oposição, ao surgimento de contra-discursos.

O limite do discurso pode ser localizado exatamente nas figuras do “jovem como solução” e como *protagonista*. Ou seja, o discurso logrou absoluto consenso em relação a aspectos fundamentais, entre eles: a matriz discursiva de que é derivado (a sociedade como cenário e o ator social como indivíduo em atividade na defesa de seus interesses); a hipervalorização da juventude e a idéia de que a participação/*fazer* juvenil deve ser estimulada; os projetos como principal estratégia pedagógica e assim por diante. No entanto, as figuras do “jovem como solução” e sua associada, do jovem como “ator principal”, *protagonista* de algum tipo de mudança social, têm encontrado resistências em algumas organizações e autores, especialmente aqueles que chegaram a uma elaboração teórica maior, baseada mais diretamente na sociologia e na ciência política.

Esse é o caso da ONG Ação Educativa (Anexo C), em cujos quadros estão ou já estiveram nomes importantes da academia, inclusive o de Marília Pontes Sposito. Marília Sposito, em artigo escrito em co-autoria com Paulo Carrano (professor da Universidade Federal Fluminense, onde coordena o Observatório Jovem do Rio de Janeiro) e publicado em periódico de uma ONG chilena, aponta a fragilidade do conceito de *protagonismo juvenil* nos documentos oficiais, mas não deixa de partilhar da concepção de uma sociedade composta por atores, alguns dos quais – os jovens – exerceriam o papel de *protagonistas*:

Se transferirmos para a sociedade civil ou para os próprios segmentos jovens, o campo de disputas que opera com significados heterogêneos também ocorre. Em sua diversidade, a sociedade civil conforma, por meio de suas organizações e representações, muitas vezes opostas, sobre a juventude enquanto um ciclo de vida e sobre as relações dos jovens com o mundo adulto. E, finalmente, os próprios jovens são os *protagonistas ativos* dessas disputas acerca dos sentidos que emprestam ao tema da juventude, pois ainda como atores impõem significados que traduzem modos diversos de pensar a si mesmos e a seus pares, perfilam diferentemente suas demandas e estabelecem projetos pessoais ou coletivos, muitas vezes reproduzindo discursos adultos dominantes no âmbito social. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 272-73, grifo nosso)

Em outro artigo, em que discorrem sobre três projetos, dois federais e um municipal, dirigidos aos jovens pobres (Agente Jovem, Serviço Civil Voluntário e Bolsa-Trabalho Renda), Sposito e Corrochano (2005) negam a posição de única responsável ou de *protagonista* de algum tipo de transformação social, atribuída à juventude pelo discurso governamental, chegando a denunciar o simulacro do que nomeiam como ação coletiva (não usam o termo política):

Não se nega o potencial da ação voluntária e das energias criadoras dos segmentos juvenis que conseguem mobilizar-se para o agir em comum mesmo em situações de vida extremamente precárias [...]. Mas, de certo modo, ocorre um novo ocultamento ou naturalização das condições em que as desigualdades sociais operam, pois na ausência de direitos assegurados resta aos atores juvenis, muitas vezes sem nenhum apoio de caráter mais duradouro, a tarefa de construir um projeto voltado para o “desenvolvimento local ou comunitário”, deslocando-se para o sujeito a responsabilidade de empreendimentos que não seriam a rigor de sua alçada. Sempre há o risco da mera farsa ou do simulacro de projeto de ação coletiva. Mas, se os jovens são responsáveis pelo projeto, provavelmente poderão sentir-se também responsáveis por seu fracasso, individualizando situações que encontram seus limites nas barreiras estruturais das desigualdades. [...]

Como se trata de uma tarefa praticamente irrealizável, na maioria das vezes o “protagonismo juvenil” e a mobilização dos jovens permanecem no campo do discurso que dissimula a inexistência de práticas inovadoras. (SPOSITO e CORROCHANO, 2005, p. 165-66)

As mesmas autoras não deixam, por outro lado, de reconhecer o encontro da juventude com as novas formas de política, na medida em que consideram possível o surgimento de “ação coletiva” e de “práticas mais solidárias” a partir da “experiência cotidiana” dos jovens. Também não deixam de apontar a capacidade juvenil de “participar efetivamente” (pode-se supor, ativamente) da defesa de seus *interesses*:

Por outro lado, o caráter fragmentado da iniciativa, que, devido a seu viés focalizado, absorve o público apenas a partir de critérios rígidos de renda, dificulta a possibilidade de ação coletiva e a formação de práticas mais solidárias, pois não reconhece os modos de vida e as redes nas quais os jovens estão mergulhados em sua experiência cotidiana.

Verifica-se, assim, que o conjunto desses programas pouco avança no diálogo efetivo com os jovens, entendendo que eles não são apenas público-alvo, mas sujeitos capazes de participar efetivamente das definições que dizem respeito aos seus interesses e à sua própria vida. (SPOSITO e CORROCHANO, 2005, p. 166)

A exaltação da posição do *jovem protagonista* como o “ator principal” parece ser, portanto, o limite que, transposto, expõe a visibilidade do discurso como discurso. É essa a contradição do discurso: ele não pode afirmar até o fim o *protagonismo juvenil* sob pena de explicitar a encenação da política e ser abertamente reconhecido como discurso de poder, passível, portanto, de contraposição. Nesse movimento contraditório entre a afirmação da encenação e a tentativa de ocultação do poder, o discurso parece incorrer em lapsos que permitem vislumbrar, justamente, a impossibilidade da sua dupla tarefa. Em Martínez e Ediltrudis (2001), formulada a definição de *protagonismo adolescente*⁷⁸ como “o processo

⁷⁸ Trata-se de um dos cadernos produzidos no interior do projeto “Promoção dos Direitos e da Saúde Sexual e Reprodutiva para os Adolescentes”, executado pela Associação dos Municípios da Nicarágua (AMUNIC), administrado pelo Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP) e financiado pela United Nations

social mediante o qual se pretende que os e as adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e no de sua comunidade” (p. 4), apresenta-se, em seguida, a referência não só ao teatro, mas à identificação pessoal que deve ter o ator *protagonista* com o papel que deve desempenhar:

A palavra “protagonista” vem do grego e se utilizava para designar o ator principal nos dramas ou tragédias. O protagonista se colocava em oposição ao coro com o qual trocava perguntas e respostas. Nos tempos modernos se utiliza para identificar aos e as atrizes principais nos filmes. Cada ator, para ser protagonista, tem que conhecer, identificar-se e projetar-se conforme o personagem que interpretará. (MARTÍNEZ e EDILTRUDIS, 2001, p. 4)

O uso (esporádico, é verdade) do termo *atriz*, inexistente nas ciências humanas, como feminino de *ator* social, é uma outra indicação do lapso discursivo:

Ou seja, tanto pelo lado da sua representação demográfica atual e seu impacto futuro nas próximas gerações, tanto pelo enfoque de sujeito de direitos como o de cidadania ativa ou sujeito *ator/atriz* por mudanças sociais, de fato políticas com focalização nos jovens e com os jovens, combinada com políticas universais com enfoques geracionais – sensíveis a direitos, necessidades e formas de ser dos jovens – têm especial momento, nestes tempos; daí muitos analistas se referirem à população jovem, hoje, como um “bônus demográfico” importante para o desenvolvimento econômico e social do país. (UNESCO, 2005, p. 123, grifo nosso)

Também podem ser lembrados o *Projeto de Incentivo ao Protagonismo Juvenil (ProJovem)*, da Prefeitura do Município de Embu, no Estado de São Paulo (Anexo B), e o *Projeto Jovem Protagonista*, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Anexo B). O primeiro consistia na destinação de recursos financeiros para apoiar manifestações artísticas e culturais realizadas por jovens e o segundo, na organização de excursões de alunos de ensino médio para assistir peças teatrais. Em ambos os projetos, o *protagonismo juvenil* era entendido como algo que devia ocorrer no campo das artes e espetáculos. Mas, enquanto no projeto do município do Embu o *jovem protagonista* era o próprio artista/ator, no caso do projeto estadual a associação entre *protagonismo* e teatro aparece invertida uma vez que o *protagonista* é o jovem espectador e não o ator da peça. Parece um lapso do discurso, mas que deixa entrever o papel – de espectador – que, de fato, o jovem ocupa no *protagonismo juvenil*.

Os lapsos do discurso, portanto, não são meros enganos, mas ocorrências em que o discurso não contém as contradições e expõe o vínculo entre a encenação e as

Foundation for International Partners (UNFIP). A origem na área de saúde do projeto explica, portanto, o uso do termo adolescente, embora o termo jovem também apareça. O título da publicação é: *Protagonismo adolescente e juvenil* (MARTÍNEZ e EDILTRUDIS, 2001).

“novas formas” de política, isto é, o caráter de simulacro da participação juvenil que se pretende.

Modificações recentes do discurso

Ao longo das duas décadas que separam o ano de 2005 do Ano Internacional da Juventude (1985), podem ser detectadas alterações no discurso sobre juventude, algumas das quais serão apontadas aqui, com base especialmente nos documentos dos organismos internacionais.

Os jovens continuam sendo considerados sob o duplo enfoque de “beneficiários” e “participantes ativos” do processo de desenvolvimento (ONU, 1995), mas agora predomina a expressão “atores estratégicos”. A noção de ator social, que encerra um forte componente de atividade, parece substituir a contento a noção de “participante ativo” presente nos primeiros documentos. Assim, ser um “ator estratégico” é participar, ou seja, contribuir ou oferecer o seu “aporte” (expressão atual) ao desenvolvimento:

São critérios constitutivos de uma perspectiva geracional-juvenil em políticas públicas de juventude:

[...] Considerar os jovens a partir de uma perspectiva dupla: como beneficiários dos serviços e como atores estratégicos do desenvolvimento. (UNESCO, 2005, p. 118)

Os jovens são, sobretudo, atores estratégicos do desenvolvimento, sem desconhecer que também são um “grupo de risco” e, sem dúvida, sujeitos de direito. É preciso enfatizar o eventual aporte dos jovens à sociedade, não limitando as políticas públicas de juventudes ao acesso a serviços materiais e simbólicos como um canal privilegiado para melhorar as condições estruturais da vida. (UNESCO, 2005, p. 140)

Outra modificação diz respeito aos termos *formulação*, *planificação*, *adoção*, *desenho*, *implementação* de políticas públicas, presentes nos documentos da década de 90; a esses termos, a publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005) acrescentou o termo *elaboração*. *Elaboração* não é termo predominante no texto (tanto que a expressão “formatação de políticas” também aparece, cf. UNESCO, 2005, p. 20), mas já introduz alguma idéia de um certo nível de criação por meio de um trabalho menos mecânico, ao contrário dos outros termos que apontam para a existência de fórmulas e modelos prontos

de políticas a serem adotados sem mais. Todavia, mantém-se a idéia de participação na operacionalização ou “materialização” das políticas:

Considerando a elaboração de uma política pública para os jovens, é também condição indispensável a participação da sociedade e dos próprios jovens. Diversas experiências desenvolvidas por entidades da sociedade civil que representam os jovens vêm ao longo das últimas décadas mostrando um acúmulo considerável de alternativas de inclusão social da juventude brasileira. O amadurecimento dessas entidades as torna preparadas para contribuir com a *elaboração* e a execução de políticas públicas que, de fato, consigam combater e eliminar a exclusão social e a conseqüente falta de oportunidades que muitos jovens enfrentam no país. (UNESCO, 2005, p. 90, grifo nosso)

De fato, é possível conceber mecanismos para que os diversos grupos e movimentos juvenis formulem críticas, propostas e pontos de vista sobre todos os temas de seu interesse e para que, com os apoios necessários, *materializem* as iniciativas que considerem prioritárias e tenham participação na *elaboração* e no acompanhamento de políticas públicas (UNESCO, 2005, p. 115, grifo nosso).

As políticas e medidas que antes eram *destinadas, relativas* ou eram *para* a juventude, em 2005 são referidas como *de/para/com* juventudes, conforme o próprio título da publicação:

Tais reflexões embasam a consideração de que políticas de juventudes compreendem de fato políticas **de/para/com** juventudes:

- **de** – uma geração diversificada segundo sua inscrição racial, gênero e classe social, que deve ser considerada na formatação de políticas;
- **para** – os jovens considerando o papel do Estado de garantir o lugar e bem-estar social na alocação de recursos;
- **com** – considerando a importância de articulações entre instituições, o lugar dos adultos, dos jovens, a interação simétrica desses atores, e o investimento nos jovens para a sua formação e exercício do *fazer política*. (UNESCO, 2005, p. 20, negrito do autor, grifo nosso)

Por último, é preciso seguir aprofundando e estendendo as ações tendentes a dotar o Estado de um funcionamento mais dinâmico, generalizando as iniciativas voltadas ao alcance de uma maior e melhor articulação das políticas públicas, trabalhando ao mesmo tempo no enfrentamento de novas formas de gestão, que ofereçam aos jovens um espaço efetivo para sua participação no *desenho*, na implementação e na avaliação dessas políticas. Um forte impulso aos espaços de participação cidadã juvenil – como, por exemplo, orçamento participativo e controle social das políticas públicas – são essenciais, em termos da afirmação democrática e em relação ao efetivo desenvolvimento das políticas *de/para/com* juventudes. (UNESCO, 2005, p. 127, grifo nosso)

Grosso modo, portanto, o “beneficiário-participante ativo” praticamente cedeu lugar ao “ator estratégico”; hoje “elaboram-se” políticas públicas “de/para/com” juventudes, enquanto alguns anos atrás “formulavam-se” políticas “destinadas” aos jovens. O

discurso produzido na metade da década de 2000 tenta apresentar, portanto, uma noção de participação menos contaminada com o componente da passividade. E mais do que isso: ao incorporar termos que sugerem um maior poder de intervenção da juventude, o discurso tenta dissimular a contradição existente na proposição de políticas destinadas à integração de jovens que supostamente devem também participar. Em suma, a contradição entre o “beneficiário” e o “participante ativo”, entre a participação e a integração, não é eliminada, mas encoberta pelos novos termos incorporados ao discurso.

A incorporação e ressignificação de termos é particularmente evidente no caso talvez mais importante do movimento discursivo recente: o fato de que na publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005) encontra-se uma expressão absolutamente ausente dos documentos anteriores. Agora o jovem é também “sujeito de direitos”:

O presente documento leva em consideração que os jovens enfrentam diversas vulnerabilidades, que são sujeitos de direitos e atores estratégicos do desenvolvimento (UNESCO, 2005, p. 19).

Os jovens apresentam singulares vulnerabilidades, principalmente se pobres, mas também são sujeitos de direitos destacando-se, entre outros, o direito de participar da elaboração e do controle social de políticas públicas (UNESCO, 2005, p. 16).

A perspectiva do jovem como “sujeito de direitos” já vinha sendo defendida pelas ONGs e autores da área de juventude, a tal ponto que hoje em dia tornou-se lugar-comum afirmá-la (cf. SPOSITO e CARRANO, 2003; cf. ABRAMO, 1997; cf. ABRAMO e BRANCO, 2005; cf. CORTI e SOUZA, 2005, p. 74; cf. ARACATI, 2006, AÇÃO EDUCATIVA, 2006b, cf. LYRA et. al., 2002, entre outros). No Brasil, a perspectiva dos direitos havia ocupado posição central durante a movimentação política das décadas de 70 e 80, que culminou na promulgação da Constituição de 1988. Na nova Carta, finalmente as reivindicações dos movimentos sociais dos anos 70 e 80 foram consagradas como direitos: trabalho, moradia, saúde, educação, assistência social, *habeas-corpus*, *habeas-data*, entre outros tantos. Dois anos depois, na área da infância e juventude, a Lei Federal nº 8.069/1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – especificou e ampliou os direitos das crianças e adolescentes, que, daquele momento em diante, passaram a ser considerados “sujeitos de direitos”.

Contudo, a expressão “sujeitos de direitos” foi apropriada pelo discurso atual de modo a subverter a noção construída pelo movimento político das décadas anteriores.

Hoje em dia, o que parece caracterizar o “sujeito” não é a ação política, contestatória ou reivindicativa, e/ou a palavra autônoma, mas é uma vez mais a participação, concebida como atividade, capacidade de realização, enfim, como *fazer*. O sujeito juvenil é aquele que deve “desenvolver seu potencial” para “contribuir para a solução dos problemas sociais” e “participar na construção de um país melhor para todos”:

... parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de *contribuir para a solução dos problemas sociais*, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. (ABRAMO, 1997, p. 28, grifo nosso)

Deixar de ver os jovens como problemas e passar a vê-los como sujeitos de direitos, dando oportunidades para que eles possam desenvolver seu potencial e participar na construção de um país melhor para todos: esse é um desafio fundamental para a consolidação de uma verdadeira democracia no Brasil (ARACATI, 2006).

Na publicação *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005), o enfoque dos jovens como “sujeitos de direitos” é apresentado como complemento necessário ao enfoque dos jovens como “grupo de risco”, uma vez que se entende que neste último estaria ausente a noção de direitos, predominando uma posição de “submissão de parte dos próprios beneficiários frente ao Estado” (UNESCO, 2005, p. 139). Seriam típicas do Estado, ao adotar o enfoque de “grupo de risco”, práticas paternalistas e clientelistas; por outro lado, o enfoque dos “direitos” seria possível graças ao trabalho do terceiro setor:

O enfoque de “grupo de risco” não faz nenhuma referência à condição cidadã dos jovens e aos direitos inalienáveis que lhes correspondem. Essa perspectiva condicionou que muitos desses programas permanecessem limitados ao desenvolvimento de iniciativas que tendem a contribuir com o acesso a serviços, em geral, mas incentivados com critérios paternalistas, que geram certa rejeição entre os beneficiários e avaliações críticas. (UNESCO, 2005, p. 138)

Assim como o enfoque de “grupo de risco” foi introduzido, sobretudo, a partir da prática de diversos organismos públicos, como as secretarias e ministérios da área social, o enfoque de sujeito de direitos foi estimulado a partir das dinâmicas de diversas ONGs especializadas, apoiadas no desenvolvimento de experiências no âmbito da defesa dos Direitos da Criança (UNESCO, 2005, p. 139).

Os jovens “sujeitos de direitos” seriam aqueles, portanto, que não se submeteriam ao Estado paternalista na medida em que estariam, eles próprios, “assegurando”

seus direitos: “o acesso a serviços não deve ser visto como uma concessão do Estado para com os jovens, mas sim como um direito a ser assegurado”, conforme UNESCO (2005, p. 139). A frase anterior é clara: o acesso a serviços é o direito *a ser* assegurado. Pode-se concluir, portanto, que o direito não é concebido como algo garantido pelo Estado, conquistado definitivamente pelo cidadão, mas é um *serviço a ser* “asegurado” pelo indivíduo “sujeito de direitos”. Isto é, cabe ao indivíduo “sujeito de direitos” a intermitente e interminável tarefa de assegurar cada um dos serviços que pretende usufruir. Não há garantia de direitos, mas a responsabilidade individual de obter acesso ao serviço⁷⁹.

Há outra passagem em *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005, p. 205-06), em que fica evidente a noção de direito como serviço e a idéia de que cabe ao indivíduo a infindável tarefa de assegurá-lo. Na referida passagem, são apontados dois meios para se atingir o objetivo de “integração social dos jovens”: “o acesso a serviços e a construção da cidadania” (UNESCO, 2005, p. 205). Entre os serviços – e não direitos – citados estão a educação, a “inserção no mercado de trabalho”, saúde, cultura, recreação e esportes (UNESCO, 2005, p. 205). Em seguida, a “cidadania” é apresentada como o meio de que dispõe o indivíduo para assegurar os serviços (nesse momento, nomeados direitos), ainda que existam leis que confirmam (do verbo *conferir*: dar, conceder, outorgar, diferente de garantir ou assegurar) tais serviços-direitos a todos os brasileiros:

... a fim de assegurar os direitos que as leis em vigor conferem a todos os brasileiros, [...] é imperioso trabalhar na construção da cidadania e na transmissão de valores democráticos e solidários com todos os jovens, tomando como base a diversidade cultural para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática (UNESCO, 2005, p. 206).

Pode-se levantar a hipótese que tais alterações no discurso – especialmente o abrandamento do componente passivo da noção de participação e a inclusão do termo direitos, inédito até então – tenham sido possíveis graças ao estágio em que se encontra, na América Latina, a recomendação internacional de formulação e implementação de políticas de

⁷⁹ BEYNON (2000) refere-se à transformação, operada pelo neoliberalismo, do direito de todos em responsabilidade individual: “Com tudo isso, ficou claro que, ao desenvolver sua retórica libertária com a ênfase sobre o indivíduo, os governos neoliberais tinham efetivamente isolado o trabalhador de qualquer ambiente social (Thatcher tinha expresso a visão, que ficou famosa, de que ‘não existe uma coisa chamada sociedade’). De forma mais significativa, a retórica tinha destacado o trabalhador do contexto social do local de trabalho. As fábricas não eram mais compreendidas como lugares perigosos, com severos desequilíbrios de poder. Antes, eram construídas como mercados, onde qualificações e habilidades operárias eram compradas e vendidas. Desse ponto de vista, os trabalhadores que requisitavam emprego, ou uma melhora quer em sua profissão, quer em seu salário, tinham a responsabilidade de reeducar-se a si mesmos e de ‘reposicionar-se’ eles mesmos no mercado de trabalho. Isso marcava não apenas uma erosão dos direitos dos trabalhadores mas uma redefinição radical do que passavam a significar, na nova ordem mundial, ‘direitos’ e ‘responsabilidades’. Não havia certamente nenhum

juventude. Apenas agora, quando as linhas gerais já foram traçadas, os princípios e critérios, estabelecidos, momento em que os órgãos governamentais, ONGs, programas e projetos já estão, pelo menos parcialmente, em operação; enfim, apenas nesse momento, em que já está praticamente consolidada a política de juventude em questão, as expressões “elaboração de políticas” e “sujeito de direitos” puderam ser verbalizadas. Verbalizadas, mas agora resignificadas, devidamente contaminadas com o componente da *atividade*.

Essa nova articulação do discurso, que substituiu “beneficiário ativo” pelo “ator estratégico” e pelo “sujeito de direitos”, não afetou a posição do jovem objeto de políticas públicas, mas transportou a contradição entre atividade e passividade para outro plano, menos visível. O encobrimento da contradição é também uma tentativa de assegurar a coesão do discurso e de forjar o consenso, anulando a possibilidade do surgimento de uma contra-posição. Isto é, a construção de um contra-discurso fica extremamente dificultada, uma vez que o campo semântico confunde e torna inócua a fala daqueles (poucos) que intentam alguma resistência ou contestação. Até o momento pelo menos, o discurso está logrando êxito nessa tarefa.

A dificuldade de uma crítica

Exemplo da dificuldade de surgimento de um contra-discurso é o caso da tentativa de elaboração de uma crítica ao *protagonismo juvenil* por alguns membros da Ação Educativa (Anexo C). Tal tentativa baseia-se em dois aspectos mais especificamente relacionados ao trabalho voluntário, estimulado pela pedagogia do *protagonismo juvenil*: Corti e Souza (2005) apontam que o trabalho voluntário seria um “tipo de intervenção” individual e não coletiva, e que suas “lógicas de ação”, “questões” e “repertório político” seriam estabelecidos pelos adultos e não pelos jovens. Por outro lado, as autoras reconhecem nos grupos juvenis a “ação coletiva” e “autônoma” porque nascida da “própria da juventude”, o que faltaria ao *protagonismo juvenil*. Segue a transcrição de parte do texto das autoras:

[O protagonismo juvenil] Trata-se de um princípio educativo de acordo com o qual os adolescentes passam a ser vistos como sujeitos capazes de agir no seu contexto social, e não como meros aprendizes e espectadores. O

‘direito ao trabalho’ (e menos ainda o ‘direito ao trabalho útil’ que a esquerda tinha levantado nos anos 70); havia a ‘responsabilidade de encontrar trabalho’ (p. 275-76).

protagonismo fundamenta uma metodologia para a formação de jovens em que a ação direta é tida como o principal instrumento para a construção dos aprendizados, que possuem o duplo sentido de favorecer o desenvolvimento individual do jovem através do aumento progressivo de sua autonomia e iniciativa, e contribuir com serviços e ações em prol da coletividade.

É um processo vivido pelos jovens e estimulado pelo mundo adulto. Seu contexto de interação privilegiado é o da relação educador-educando, portanto, uma relação que se trava sobretudo entre diferentes gerações.

[...]

Uma das formas mais utilizadas para estimular o protagonismo juvenil tem sido o trabalho voluntário de jovens e adolescentes.

[...]

Esse tipo de intervenção possui um caráter predominantemente individual e centrado na pessoa, em contraposição a outros modelos de participação voltados à dimensão coletiva.

O trabalho voluntário não surge originalmente nos meios juvenis, por isso não pode ser considerado uma forma de participação autônoma e própria da juventude, tal como os grupos juvenis. Mas sua ampliação no Brasil vem se caracterizando pelo grande envolvimento de adolescentes e jovens em torno de suas atividades.

[...]

A tônica do trabalho de tipo voluntário é a busca do desenvolvimento social e a atenuação dos efeitos das desigualdades sociais. Assim, muitos jovens voluntários se movem a partir de uma pauta social legitimada pela sociedade (prestação de serviços comunitários tais como limpeza de prédios públicos, desenvolvimento de oficinas e cursos, ações de solidariedade, atividades de prevenção às DST/Aids etc.) mas que, não necessariamente, diz respeito às suas questões enquanto sujeito jovem.

Esta é uma das diferenças básicas entre o voluntariado e o trabalho realizado pelos grupos jovens autônomos, que em geral se mobilizam em torno de questões ligadas à sua própria condição juvenil, expressividade e leitura de mundo.

Como orientam-se, habitualmente, por um repertório político construído pelo mundo adulto e não pelo mundo juvenil, os jovens voluntários aderem a lógicas de ação que estão mais próximas das instituições e são mais facilmente compreendidas e até mesmo valorizadas por elas. (CORTI e SOUZA, 2005, p. 63-65)

No entanto, a crítica das autoras não chega a abalar o discurso do *protagonismo juvenil*. Em primeiro lugar, porque partem da suposição de que algo que identificam como “ação coletiva” seria uma forma ideal de participação (pode-se supor, uma “nova forma”). Não sem razão, as autoras evitam a expressão “ação política”, admitindo que a “nova forma” de participação, por meio do grupo, não é exatamente uma participação política. O grupo é valorizado em si mesmo, pelo simples fato de ser grupo, coletivo, agremiação de pessoas, e não pelo tipo de ação que engendraria. Assim, o seu questionamento ao trabalho voluntário baseia-se no argumento de que seria uma “intervenção” individual e não coletiva, argumento, aliás, que não se sustenta. Como se verá nos Capítulos IV e V, inúmeras iniciativas de trabalho voluntário dos dias de hoje têm como base justamente o grupo ou a

organização, ou seja, são atividades coletivas, o que, obviamente, não afeta o seu caráter privado. O coletivo seria preferível ao individual; são essas as categorias que parecem presidir o argumento, e não as noções de público e privado. Caberia indagar às autoras: se não há a pretensão de participação política, por que a valorização do grupo, do coletivo? Qual seria a superioridade de uma forma coletiva de participação (coletiva e não política) em relação a uma forma individual? Em suma, por que o coletivo é preferível ao individual?

O discurso do *protagonismo juvenil* não teme o grupo. Pelo contrário, o grupo é a base de sua estratégia pedagógica, como se verá no Capítulo IV.

Em segundo lugar, as autoras supõem que uma “ação” nascida da “própria juventude” seria mais autônoma e, portanto, preferível, aos modelos adultos de participação⁸⁰. Em última instância, essa objeção vem reiterar o discurso do *protagonismo juvenil*, e não combatê-lo, na medida em que supõe a possibilidade de uma ação protagonizada pelos próprios jovens, ainda que as autoras não a reconheçam no *protagonismo* e no trabalho voluntário. Em outras palavras, Corti e Souza (2005) não questionam aquilo que identificam como o “princípio educativo” do *protagonismo juvenil* – “de acordo com o qual os adolescentes passam a ser vistos como sujeitos capazes de agir no seu contexto social, e não como meros aprendizes e espectadores” (p. 63) – mas o fato de tal princípio, segundo as autoras, não se realizar.

Indício de que a crítica de Corti e Souza (2005) não consegue se sustentar é o fato de que o trabalho com grupos juvenis realizado pela Ação Educativa tem sido apontado por alguns não-membros como iniciativa de *protagonismo juvenil*, caso, p.ex., de Iulianelli (2003, p. 72), então doutorando em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro da ONG Koinonia – Presença Ecumênica e Serviço. Ao contrário dos membros da Ação Educativa, Iulianelli (2003) não recusa o enunciado *protagonismo juvenil*, argumentando, sim, que haveria uma diferença de concepção e orientação entre os organismos internacionais e os educadores latino-americanos (membros de ONGs, especialmente).

Segundo o autor, para os organismos internacionais, o *protagonismo juvenil* seria uma das estratégias de combate à pobreza e estaria relacionado ao conceito de empoderamento via educação (cabe lembrar que este trabalho também identificou uma matriz discursiva comum aos enunciados *protagonismo juvenil* e *empoderamento*). Essa concepção

⁸⁰ Conforme mencionado no Capítulo I, cabe relembra que o movimento estudantil foi considerado por Foracchi (1972) um movimento “adulto” uma vez que seus argumentos e ideologia haviam sido gerados pelo próprio sistema, ou seja, um movimento cujas origens não estavam na “própria juventude”.

internacional seria diferente do “modelo pedagógico” das ONGs latino-americanas que trabalham com os “setores populares”, modelo que, segundo Iulianelli (2003), também poderia ser caracterizado de *protagonismo juvenil*. A diferença residiria principalmente no fato de que, no “modelo pedagógico” das ONGs, os “próprios jovens” seriam os “atores” das “ações” (IULIANELLI, 2003, p. 59). Além disso, na concepção dos organismos internacionais, estariam ausentes duas características do *protagonismo juvenil* promovido pelas ONGs: de um lado, a “afirmação de direitos e participação política” e, de outro, a “criação e ação cultural” (IULIANELLI, 2003, p. 69). Ao contrário dos organismos internacionais, para os jovens e educadores das ONGs, o elemento principal seria “o próprio processo formador que se dá por meio da ação juvenil: a questão central é a construção da cidadania e da participação” (IULIANELLI, 2003, p. 71). O autor tenta estabelecer a suposta diferença entre as duas concepções e reivindica o uso legítimo da expressão *protagonismo juvenil*, devidamente “ressemantizada” pelo campo das ONGs:

Se o discurso do *empoderamento* pode ser uma cortina de fumaça para dar continuidade às políticas de endividamento em curso, pode em contrapartida ser o critério discursivo para avaliar o quanto uma ação juvenil é ou não promotora de protagonismo. Trata-se da necessidade de dar um novo sentido ao conceito, ressemantizar a expressão. Se lá, para os organismos multilaterais, significa participação, direitos e responsabilidade, e capacidade de construir a integração social, aqui significa participação solidária, direitos e responsabilidades conquistados por uso dos mecanismos legítimos de pressão social e construção da integração social por meio da formação de uma opinião pública esclarecida. Ou seja, trata-se de qualificar a questão a partir dos próprios sujeitos, e não a partir dos interesses do mercado ou da dívida externa....(IULIANELLI, 2003, p. 69, grifo do autor).

Conforme Iulianelli (2003), o *protagonismo juvenil* das ONGs seria “uma intervenção social da juventude, a partir dos interesses dos próprios jovens” (p. 73), o que não exclui a responsabilidade do educador. Essa concepção também não atribuiria à juventude ou ao líder juvenil o papel de “ator principal” da transformação social, tal como os organismos internacionais. No *protagonismo juvenil* das ONGs, a ação seria coletiva, não dependente de lideranças e não excluiria a responsabilidade dos adultos nos destinos da sociedade.

Essa breve menção do artigo de Iulianelli (2003) já é suficiente para evidenciar outra tentativa de crítica ao *protagonismo juvenil* que se frustra. Ainda que, tal como a alegação do autor, a prática das ONGs seja, de fato, diferente dos preceitos internacionais, a semelhança entre os discursos é notável. As mesmas categorias que Iulianelli (2003) reivindica para o trabalho das ONGs – “participação”, “participação solidária”, “direitos e responsabilidades”, “cidadania”, “cooperação”, “autonomia”, entre outras –

ocupam lugar central também nos textos dos organismos internacionais, conforme já indicado neste trabalho. Inclusive os “direitos” foram incorporados ao discurso internacional recente. Não há diferença manifesta entre os discursos que Iulianelli (2003) pretende distinguir. O único acréscimo de Iulianelli é a expressão “ação cultural”, adotada pela ONG de que é membro em seu trabalho com os “setores populares”⁸¹. Em suma, o campo semântico está construído de tal forma que a tentativa de diferenciação e de crítica não encontra outra alternativa que não seja recorrer aos termos do próprio discurso que pretende combater. Ainda que a distinção exista, em alguma medida, na prática das ONGs, ela é imediatamente recoberta pelo discurso. O discurso abrange inclusive aqueles que tentam diferenciar-se.

Mesmo o ataque direto de Iulianelli (2003) à origem cênica da expressão *protagonismo juvenil*, segundo a qual o jovem seria o “ator principal” da transformação social, redundando num texto, cujos termos são muito semelhantes aos usados em qualquer documento da CEPAL ou da ONU, e que só vem reforçar o discurso que o autor pretende criticar:

Primeiramente, trata-se de ações juvenis coletivas e participantes – nelas se constroem a autonomia dos participantes e o envolvimento da coletividade com a ação. Esse modelo de ação, por conseguinte, não supõe um mecanismo de geração de lideranças individuais, indivíduos líderes (elites), mas a geração de participação e cooperação social. Propriamente, protagonismo é um modelo pedagógico-político de ação. É uma ação educativa que relaciona jovens e educadores – ou somente jovens – na construção de um processo de intervenção sociocultural. (IULIANELLI, 2003, p. 71)

Em suma, o discurso do *protagonismo juvenil* não opera com base na censura e na interdição da palavra. Pelo contrário, todos podem e devem falar, e muito. Inúmeros textos, incontáveis páginas na Internet, novas ONGs a cada momento, autores diversos, todos são convidados ou compelidos a entrarem no circuito do discurso atual. O discurso torna-se repetitivo e extensivo. Estende-se a todos, mas não oferece alternativa, não dá abertura para a possibilidade de um contra-discurso. Ele se protege, e assegura sua

⁸¹ Iulianelli (2003) afirma que o *protagonismo juvenil* das ONGs é uma “espécie de ação cultural” (p. 73) definida como: “Ação cultural é uma perspectiva de ação político-pedagógica que brota das estruturas da cultura local (ou ainda, poderíamos dizer, do *ethos* do grupo local). Trata-se de uma intervenção social a partir do modo de ser dos grupos e comunidades. É um processo de criação do cotidiano com uma perspectiva. Essa perspectiva é a da construção de maior participação e cooperação social em vista da superação das desigualdades econômicas. Por conseguinte, é na construção e transformação de mentalidades que se dá a ação cultural. Assim, a ação cultural é um processo aberto, não pode estar definida antecipadamente a maneira pela qual os grupos e comunidades escolherão suas próprias ações. Isso implica um outro ingrediente da ação cultural: ela afirma e confirma a autonomia dos agentes, e constrói um ambiente favorável a uma atitude crítica e reflexiva” (IULIANELLI, 2003, p. 72-73).

permanência e êxito, simulando, no seu próprio interior, uma crítica, que termina por reforçá-lo.

CAPÍTULO IV

A PEDAGOGIA DO *PROTAGONISMO JUVENIL*

Concebida como atividade, a participação é passível de aprendizagem. Isto é, pode-se – e deve-se – aprender a participar, atuar, *fazer*. Da mesma forma, também a cidadania é algo que se pratica e que se deve “aprender na prática”. Assim, a participação juvenil pode e deve ser o objetivo de projetos educativos:

Ninguém nasce um cidadão atuante ou um ativista. Mas a partir de experiências concretas no seu bairro, na sua comunidade, na sua cidade, as pessoas vão aprendendo e incorporando cada vez mais a prática da participação social às suas vidas. (LINO, [200-?])

A participação é um direito dos jovens. Mas ninguém nasce um cidadão participativo. A participação é algo que se aprende ao longo da vida. Para estimular esse aprendizado entre os jovens, desenvolvendo os valores e habilidades necessários para que possam atuar efetivamente como cidadãos participativos, a Aracati vem desenvolvendo nos últimos anos projetos de educação para a participação, como a Gincana da Cidadania, o Jovens em Ação e o Heliópolis dos Sonhos. (ARACATI, 2006)

Podem e devem ser desenvolvidas habilidades para a participação. Nos textos daqueles que se preocuparam em “sistematizar” o conceito, especialmente Costa (2000), o *protagonismo juvenil* apresenta-se como método educativo, supondo uma concepção de educação como aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Sua estratégia pedagógica é o projeto, uma atividade de grupo. Esses são os pontos tratados neste Capítulo, a começar pela afinidade entre as concepções de educação como fator de desenvolvimento e como aprendizagem constante.

Educação como fator de desenvolvimento

A idéia de atribuir à educação a vanguarda das mudanças sociais não é uma invenção brasileira dos anos 90, mas tem sido elemento essencial do liberalismo desde o

século XVIII. Enquanto os objetivos de formação individual e de aperfeiçoamento moral e intelectual já estavam presentes no pensamento pedagógico, a atribuição de uma função social à escola ocorreu justamente com a ascensão da burguesia (CUNHA, 1975, p. 45). Com o liberalismo, a escola assumiu o papel de instrumento de ascensão social e equalização de oportunidades. Asseguradas as “igualdades de oportunidades” por meio da escola pública, gratuita e universal, construir-se-ia uma sociedade aberta em que as diferenças de escolaridade e posição social seriam decorrentes apenas do mérito pessoal. À escola obrigatória e universal também coube garantir a unidade nacional, alfabetizando e ilustrando o povo, criando cidadãos iguais em direitos e deveres⁸².

No Brasil, a idéia de considerar a educação como fator de civilização, progresso ou de desenvolvimento – tomando-se como referência a Europa ocidental e os Estados Unidos – tem sobrevivido pelo menos desde a segunda metade do século XIX (cf. CUNHA, 1975, p. 272-73). Em 1882, Rui Barbosa já apontava a ausência de um ensino profissional como a causa da não industrialização brasileira e, segundo ele, da conseqüente pobreza cultural do país (CUNHA, 1975, p. 273-74).

A partir do início da Primeira Guerra Mundial e, especialmente, durante a década de 20, essa interpretação dos problemas educacionais e econômicos do país evoluiu para o que Nagle (2001) identifica como o “entusiasmo pela educação”; pode-se afirmar que essa maneira de pensar atravessou o século até os dias de hoje, ainda que com altibaiços e diferenças de orientação. Assim, a expressão “educação para o desenvolvimento”, nascida da crença na importância e na função social da educação, assumiu, ao longo dos anos, pelo menos três sentidos diferentes, segundo Cunha (1975): a escola como formadora de cidadãos para uma sociedade justa e democrática (de acordo com os princípios da Escola Nova); a educação como fator de modernização do país, possibilitando a passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna (conforme a “teoria” da modernização vigente nas décadas de 50 e 60); ou a escolarização como instrumento de crescimento da renda (por certas correntes do pensamento econômico).

Já há cerca de três décadas, Cunha (1975) refutava os argumentos em prol da função desenvolvimentista da escola. Entre outros pontos, o autor colocava em questão o próprio conceito de desenvolvimento, originado na biologia e que implica a expectativa de um processo inexorável de transformações contínuas e irreversíveis que os organismos – e os

⁸² Uma síntese da concepção liberal de educação pode ser encontrada em Cunha (1975, p. 25-63).

países e suas populações – fatalmente viveriam. Portanto, o uso do conceito de desenvolvimento em ciências sociais acarretaria alguns riscos, conforme Cunha (1975):

O primeiro grande risco, a nosso ver, é a suposição de que as sociedades sejam, todas, como os organismos, diferenciadas internamente segundo o princípio da unidade funcional, onde a contradição, se existe, é um acidente conjuntural superável pelos próprios órgãos. O segundo grande risco é a postulação de fases “naturais” pelas quais as sociedades têm, necessariamente, de passar, eliminando-se a força das relações sociais como traçadora dos caminhos a serem percorridos. O terceiro grande risco, decorrente do segundo, é a suposição de que é possível separar sociedades ou, pelo menos, padrões “normais” e “patológicos”. (p. 15)

Pode-se acrescentar que a noção de desenvolvimento supõe um caminho em direção a um certo ponto, tomado como modelo ou ideal, que uma sociedade deve percorrer. Assim, a noção de desenvolvimento retira da história a possibilidade da criação, do inédito, do acontecimento, enfim, da ação humana como possibilidade de interrupção de processos automáticos e previsíveis (cf. ARENDT, 1999, p. 115). Embora suponha um certo movimento das forças econômicas e sociais, o que lhe empresta a aparência do histórico, a noção de desenvolvimento nega a história, uma vez que tal movimento ocorre em direção a uma forma ideal predeterminada.

Além de questionar o conceito de desenvolvimento, Cunha (1975, p. 55) afirmava que a crença de que a educação possa corrigir as desigualdades sociais pressupõe, equivocadamente, que ela seja um elemento independente e autônomo da ordem social que produz tais desigualdades. Segundo o autor, imputar à educação as mudanças sociais tem um efeito ideológico: essa maneira de pensar direciona a discussão dos problemas da sociedade para a área educacional e escamoteia seus mecanismos e causas estruturais, colaborando, assim, para que permaneçam intactas as condições atuais de vida⁸³.

Inúmeros fatores, cuja discussão foge aos limites deste trabalho, certamente concorrem para o processo de desenvolvimento de um país (admitindo-se a pertinência de tal noção). Se, por um lado, não se pode negar a importância do conhecimento científico e tecnológico e da qualificação de mão-de-obra como requisitos para um crescimento econômico menos subordinado aos países há muito industrializados, por outro, parece certo que os investimentos em educação não são capazes, por si só, de impedir o desemprego e a

⁸³ Cunha (1975) dedica seu livro aos: “milhares de brasileiros que, generosamente, acreditam ser a educação escolar o caminho para a construção de uma sociedade aberta. Pensando assim e agindo conforme, eles rejeitam (implícita ou explicitamente) as condições de vida existentes. Mas, ao pretenderem transformá-las pela educação escolar, alimentam as ideologias que amparam e dissimulam as mesmas condições de vida que rejeitam. Reforçam, então, paradoxalmente, aquilo que desejam enfraquecer” (p. 7).

concentração de renda. Isto é, antes de se afirmar a importância da educação para o desenvolvimento, haveria que se perguntar qual o modelo de desenvolvimento pretendido e qual a concepção de educação proposta. Haveria que se supor, não uma relação automática, unívoca e unidirecional entre educação e desenvolvimento, mas, no mínimo, uma relação recíproca, ou seja, considerar também a contribuição do desenvolvimento para a educação.

Ao largo desse tipo de questionamentos, teve início, nos anos 90, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, uma nova fase de reafirmação da educação como fator de desenvolvimento, concepção que havia sido relegada pelo receituário neoliberal da década anterior. Conforme já referido no Capítulo II, o atual destaque ao papel da educação é um dos componentes do movimento de transformação das proposições neoliberais para a América Latina pelas agências internacionais. Isto é, a atual fase de valorização da educação tem sido capitaneada pelos organismos internacionais, ligados ou não às Nações Unidas, que têm exercido decisiva influência na formulação e execução das políticas nos países latino-americanos, Brasil inclusive. Cabe ressaltar que este trabalho não pretende analisar o atual (nem qualquer outro) momento do discurso sobre a prioridade da educação, mas apenas indicar aqui a retórica de que se utiliza e a articulação existente entre as proposições da educação como fator de desenvolvimento e da educação como aprendizagem.

Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, quatro agências internacionais – UNESCO, UNICEF, PNUD⁸⁴ e Banco Mundial – convocaram e promoveram a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, um marco da fase atual de valorização da educação. Embora organizada pelas quatro entidades citadas, segundo Peroni (2003, p. 96), a Conferência teria recebido da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), das Nações Unidas, a orientação predominante. Na ocasião, a comunidade internacional afirmou que “a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico”, supondo o crescimento, “num ritmo acelerado”, do “volume das informações disponíveis no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas” (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990).

Desde então, estudos, relatórios, seminários, congressos, pronunciamentos internacionais e regionais vêm reiterando o papel fundamental da educação na atualidade (cf. RIVERO, 2000, p. 42-157). Em reunião de junho de 1993, o Conselho Latino-Americano de

⁸⁴ Respectivamente, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Ciências Sociais (CLACSO) identificou três eventos como a expressão pública do novo ciclo educacional na América Latina (RIVERO, 2000, 146):

- A já citada *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien, 1990);
- A Reunião de Ministros de Educação, realizada em abril de 1991, no Equador, da qual resultou a *Declaração de Quito*. Tal reunião foi o quarto encontro do Comitê Intergovernamental do *Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe* (PROMEDLAC), desenvolvido pela UNESCO com os países da região desde 1980. Em Quito, os ministros reconheceram a “necessidade de começar uma nova fase de desenvolvimento educacional que responda aos desafios da transformação produtiva, justiça social e democratização política” (RIVERO, 2000, p. 151). Estabeleceram quatro linhas estratégicas: a adoção de políticas educacionais de longo prazo, em âmbito de Estado, que não se restrinjam, portanto, a metas de governos; a incorporação de “novos atores” (leia-se: ONG’s e empresas) na implementação de ações educativas; a articulação da “educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais” (RIVERO, 2000, p. 151), com o objetivo de satisfazer as chamadas necessidades básicas de aprendizagem; a descentralização⁸⁵ da administração escolar.
- A publicação, em 1992, pela CEPAL e UNESCO de *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL e UNESCO, 1992), documento que, partindo da premissa do vínculo entre educação, conhecimento e desenvolvimento, traçou um conjunto de linhas de ação a serem adotadas por países e instituições, num período de dez anos. O documento propôs um “novo paradigma de conhecimento” baseado no *saber fazer*, no *saber usar* e no *saber comunicar*, o que revela, segundo Peroni (2003, p. 104-05) uma concepção instrumental de educação.

A esses três marcos da fase atual da concepção de educação como fator de desenvolvimento deve-se acrescentar o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional*

⁸⁵ A descentralização é uma, dentre as várias medidas propostas em matéria de educação, cuja discussão extrapola os limites deste trabalho. Aqui cabe apenas registrar que, em relação à descentralização, também ocorreu a apropriação, pelo discurso do poder, de uma tese originalmente concebida por forças políticas contrárias. Inicialmente reivindicada como possibilidade de maior controle, pela população, do andamento dos serviços prestados pelo Estado, a descentralização passou a ser defendida pelos neoliberais como estratégia de gerenciamento (que permite aproximar problemas e gestão) e incentivo à privatização (uma vez que o setor privado é considerado mais eficiente que o estatal) (cf. DRAIBE, 1993, p. 88; LAURELL, 1995, p. 174). Sobre a descentralização na área de educação, consultar Peroni (1993), que chega à seguinte conclusão: “A tensão descentralização/centralização constitui, também, as bases da política educacional dos anos 1990. (...) o Estado está centralizando o controle, principalmente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e descentralizando o financiamento da educação, sobretudo através do FUNDEF e do repasse de dinheiro direto para as escolas” (p. 71).

sobre *Educação para o Século XXI* (DELORS et al., 2003), documento publicado em 1996, que se tornou referência na área. A educação é considerada a “via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS et al., 2003, p. 11). Da mesma forma, a educação contribuiria “para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS et al., 2003, p. 14). Em última instância, o desenvolvimento de um país dependeria da “criatividade” e “adaptabilidade” de seus habitantes, além de sua capacidade de utilizar tecnologias, atitudes e habilidades cujo desenvolvimento seria a finalidade da educação:

O desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. O investimento educativo é, assim, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise. (DELORS et al., 2003, p. 180)

Cabe também mencionar a reconhecida influência do Banco Mundial e sua retórica do “capital humano” nas políticas educacionais adotadas pelos países latino-americanos, inclusive o Brasil. A educação deve formar trabalhadores detentores das habilidades requeridas pelo mercado, de modo a aumentar a produtividade, incrementar a competitividade, promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Por outro lado, desde o início dos anos 90, após uma década de medidas de ajuste estrutural que resultaram, muitas vezes, em desequilíbrios econômicos e instabilidade política, o Banco Mundial vem reconhecendo a importância, para o desenvolvimento, da coesão social e da boa “governança” (BORGES, 2003). De modo geral, essas têm sido as razões para os investimentos em serviços sociais, entre eles a educação, e para o estímulo à “participação” da “sociedade civil”, inclusive da juventude. Em relação à educação, considerada fator central para o desenvolvimento social⁸⁶, os objetivos de maior eficiência e igualdade de acesso aos serviços vêm norteando a política de financiamentos e empréstimos do Banco. Entre as medidas preconizadas pelo Banco Mundial, financiador e credor dos países latino-americanos, encontram-se: reformas curriculares, avaliação institucional, capacitação em serviço e

⁸⁶ Um dos mais recentes documentos do Banco Mundial sobre o tema, divulgado no segundo semestre de 2006, é a *Avaliação da Economia do Conhecimento no Brasil*, um estudo comparativo entre 128 países, cuja principal conclusão é a de que o crescimento econômico do Brasil seria inferior ao de outros países em igual situação devido à “questão educativa”. Para sanar a alegada defasagem na área, o Banco propõe: “a melhoria da eficiência e da efetividade geral do ensino e dos sistemas de treinamento, atrelada a uma aproximação da academia ao setor industrial” (ZAVALA, 2006).

reorganização administrativa, que inclui a descentralização de recursos para as unidades escolares e a terceirização dos serviços (inclusive para ONGs). Em relação especificamente à juventude, o Banco Mundial mantém também uma linha de financiamento dirigida à formação de lideranças juvenis; criou a *International Youth Foundation* (Fundação Internacional da Juventude) e a *Youth Action Net* (Rede de Ação Jovem).

Em resumo: durante os anos 90, assistiu-se a um movimento internacional de reafirmação do papel da educação como fator de desenvolvimento, definido não apenas como nível de renda, mas como uma sucessão de oportunidades de realização para os indivíduos. Uma vez que possibilitaria maiores oportunidades aos indivíduos, a educação seria instrumento para o aumento do nível de renda, redução do desemprego e superação da pobreza, constituindo, portanto, fator de mobilidade e equidade sociais. Enquanto mecanismo de inclusão social a educação seria fundamental para a consolidação da democracia.

A educação é considerada o caminho para o desenvolvimento especialmente diante do que tem sido denominado a “era do conhecimento” ou a “sociedade da informação”. Desse modo, a integração de indivíduos e populações ao mundo atual, globalizado, cada vez mais complexo e em processo de mudança constante, dependeria fundamentalmente de um contínuo domínio de novos conhecimentos e da aquisição incessante de habilidades, fazendo da vida um processo de educação permanente.

Cabe lembrar que, nos anos 90 e 2000, a educação como fator de desenvolvimento reaparece com características distintas daquelas que marcaram o movimento da Escola Nova ou a teoria da modernização. Uma dessas características diz respeito ao papel do Estado: responsável inquestionável pelas políticas públicas no passado, nos anos 90 o Estado, sob a hegemonia neoliberal, diminuiu suas atribuições e abriu espaço à atuação dos setores privados lucrativo e não lucrativo. Dessa forma, além da ampliação da rede particular tradicional e da abertura de um vantajoso mercado, ocorreu a expansão das atividades do chamado terceiro setor na área de educação.

Em consonância com a idéia de educação como fator de desenvolvimento, foi reafirmado o princípio da igualdade de oportunidades em educação (DELORS et al., 2003, p. 15; 28; 66; p. 105-06; 129; 150; 185; 190-93) e, em decorrência, o direito de todos à escola; também foi afirmada a preocupação com a “qualidade” do sistema (claro, a um custo público menor, entendida essencialmente como produtividade); nessa linha, realizaram-se reformas educacionais em toda a América Latina, inclusive no Brasil. Os jovens, considerados detentores de rico “potencial humano”, passaram a constituir importante segmento a que

devem dirigir-se os investimentos em educação, e o ensino médio passou a ser encarado como o momento mais propício para o desenvolvimento das capacidades requeridas para a integração social (cf. RIVERO, 2000, p. 128-33):

Mas afinal, após a etapa essencial que foi a Conferência de Jomtien sobre educação básica, é o ensino secundário que ocupa agora, com caráter de urgência, a nossa atenção. De fato, é entre a saída do primeiro grau e a entrada na vida ativa ou, então, o acesso a ensinos superiores, que se joga o destino de milhões de jovens de ambos os sexos, é este o ponto fraco dos nossos sistemas educativos, devido ao elitismo excessivo, à falta de domínio sobre os fenômenos da massificação, à inércia e ausência de capacidade de adaptação. Numa idade em que os jovens são confrontados com os problemas da adolescência, em que, de algum modo, se sentem já com maturidade, mas sofrendo, de fato, por falta dela, em que estão não descuidados mas ansiosos quanto ao futuro, é importante proporcionar-lhes locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo a que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado. (DELORS et al., 2003, p. 29)

Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. [...] Por outras palavras, é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, freqüentemente submetido ao império da tecnologia. Em todos os lugares em que teve ocasião de se reunir a Comissão manifestou a esperança de ver o ensino formal, e especialmente o secundário, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das qualidades de caráter de que necessitarão, mais tarde, para se anteciparem às transformações e se adaptarem a elas. (DELORS et al., 2003, p. 135-36)

No caso brasileiro, conforme Peroni (2003, p. 93-94), a formulação da política educacional teria atendido aos compromissos firmados pelo governo com a comunidade internacional: nos primeiros anos da década de 90, teria predominado a influência da CEPAL, sendo que a partir de 1995, a do Banco Mundial e sua orientação explicitamente economicista⁸⁷.

⁸⁷ Conforme Peroni (2003), as reformas brasileiras da área de educação nos anos 90 ocorreram por meio de dois tipos de medidas: pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) e pela implementação de planos e projetos mais específicos via emendas constitucionais, decretos e outros atos provenientes do Poder Executivo. O texto da LDB é bastante genérico em alguns pontos, o que, segundo a autora, possibilitou a centralização da política educacional no Poder Executivo, que teve ampla margem de ação na regulamentação da lei (PERONI, 2003, p. 89). A autora identifica três eixos da política educacional dos anos 90:

- Parâmetros Curriculares Nacionais: elaborados por uma equipe contratada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em 1995, teriam sofrido influência direta das concepções e orientações dos organismos internacionais (PERONI, 2003, p. 104-05);

Disseminou-se o discurso da prioridade da educação: hoje em dia a educação tem sido tema freqüente na mídia, objeto de discurso e área de intervenção de setores e profissionais de todo tipo: o tema não se limita à universidade e seus pesquisadores, tampouco aos órgãos governamentais e seus técnicos preocupados com a administração da economia, mas comparece na retórica do empresariado, das campanhas eleitorais e das organizações do terceiro setor⁸⁸, inclusive aquelas selecionadas neste trabalho. Entre estas, cabe destacar o Instituto Ayrton Senna, que adotou o mote da “educação para o desenvolvimento humano”, definida como a atividade que transforma o “potencial” individual em “competências” que deverão servir para o indivíduo transformar-se a si mesmo e o meio em que vive (cf. ANDRÉ e COSTA, 2004, p. 44).

Há que se observar, contudo, que a disseminação do discurso da importância da educação não ocorre por meio de uma discussão pública em que se debatem as diferentes concepções, princípios e métodos, mas pela constante reiteração de *uma* determinada concepção. Mas o discurso não apresenta a concepção em questão como concepção, mas como a encarnação da realidade, encobrindo a distância entre a representação e o real. Encarnação da realidade, o discurso não admite o lugar de uma idéia ou argumento que o contradiga. Em outras palavras, o discurso não se abre para o debate na medida em que se identifica como a própria realidade das coisas e não como um pensamento passível de discussão. Omite-se o sujeito social do enunciado, que cede lugar para o próprio objeto do enunciado (a premente realidade), minimizando a distância entre o real e o discurso. O efeito é que todos falam, mas todos falam a mesma coisa, forjando-se o consenso. Questionar a centralidade atribuída à educação na atualidade seria uma posição imediatamente

-
- Avaliação institucional: com enfoque na medição dos resultados da aprendizagem, foram implantados, em nível federal: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; o Exame Nacional de Cursos (o “Provão”), em 1996; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998;
 - Financiamento: com destaque para a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº 14/96.

Peroni (2003) conclui que é possível identificar na política educacional no Brasil dos anos 90 “um processo de centralização, por parte do governo federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional, e (...) um processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica” (p. 15-16).

⁸⁸ A título de exemplo pode ser citado o *Compromisso Todos pela Educação*, movimentação que reuniu empresários e ONGs, entre eles Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna), Luís Norberto Pascoal (Fundação Educar DPascoal), Ana Maria Diniz (Instituto Pão de Açúcar), Antônio Matias (Fundação Itaú Social), e que estabeleceu metas educacionais a serem alcançadas até o ano de 2022. Lançado oficialmente em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo (marco da Independência do país), o *Compromisso Todos pela Educação*, segundo Milú Villela (Faça Parte), tem a missão de “efetivar o direito à educação de qualidade para que, em 2022, bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a um ensino básico que os prepare para os desafios do século 21” (VILLELA, 2006).

desqualificada e desprezada: ou acusada de retrocesso e autoritarismo, ou considerada descabida diante de uma óbvia e natural realidade que fala por si só.

Na concepção de educação em vigor nos dias de hoje (cujas raízes históricas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas estão sendo ignoradas neste trabalho) estão presentes, portanto, pelo menos duas proposições complementares: “fator de desenvolvimento” e “desenvolvimento de habilidades que se transformam em competências”, ou simplesmente, “desenvolvimento de competências”. Em outras palavras, pode-se afirmar que a concepção dominante hoje em dia é a da educação como aprendizagem, subordinada às necessidades econômicas. Assim, a prescrição da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* foi “concentrar a atenção na aprendizagem”:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990)

Caberia a cada indivíduo ou, mais explicitamente, seria tarefa de todo indivíduo “aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990). Por sua vez, a já citada *Declaração de Quito* (1991) propôs, explicitamente, como objetivo da educação a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem” correspondentes às “demandas econômicas, sociais, políticas e culturais” (RIVERO, 2000, p. 151). A concepção de educação como aprendizagem e resposta às demandas do presente é o próximo tema deste Capítulo.

A educação determinada pelas demandas do presente

Aqueles que se ocuparam em apresentar o *protagonismo juvenil* como um “método educativo”, caso do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (Costa, 2000), ou, não exatamente como um método, mas como um dos “eixos” (poder-se-ia dizer, como um princípio) da pedagogia adotada, tal como o Instituto Ayrton Senna (ANDRÉ e COSTA, 2004), anunciam que a referência de seus escritos foi o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS et al., 2003). O citado *Relatório* tem servido de base para autores, organizações e instâncias governamentais produzirem os seus próprios discursos educacionais, cada qual acrescido de noções e ênfases específicas, fruto de interesses particulares e determinadas posições sociais e políticas. Ou seja, cada órgão, organização e autor apropriou-se, à sua maneira, do discurso educacional internacional (de cuja produção boa parte desses “atores” haviam participado, direta ou indiretamente, em algum momento) e tratou de “sistematizar” sua linha pedagógica. Aqui serão ignoradas as particularidades de cada autor e organização, de maneira que a concepção de educação que sustenta o *protagonismo juvenil* será discutida com base no documento que se tornou referência na área⁸⁹: o *Relatório Delors* (DELORS et al., 2003), como ficou conhecido. Também não será feita uma análise exaustiva do *Relatório*, mas destacados tão-somente os pontos mais diretamente relacionados com o discurso do *protagonismo juvenil*.

O *Relatório* não ignora, mas estende ou desdobra as noções presentes nos documentos internacionais anteriores, especialmente a concepção de educação como aprendizagem. Cabe lembrar, pois, que, a *Conferência Mundial denominada Educação para Todos* havia produzido, em 1990, um plano de ação que se referia explicitamente à aprendizagem: a *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990). Tais necessidades foram assim definidas:

Essas necessidades [básicas de aprendizagem] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade

⁸⁹ A edição brasileira teve o apoio do MEC e apresentação do então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, o que indica a adesão do governo brasileiro às idéias preconizadas no volume.

de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.
(CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990)

Pelo menos duas observações podem ser feitas a partir da definição acima: em primeiro lugar, o fato de que, não só “a leitura, e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas” são passíveis de aprendizagem, mas também os “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes”. Ou seja: a conduta – orientada por valores e atitudes – é algo que se pode aprender. Em segundo lugar, chama a atenção a idéia de “necessidades”: elas não são concebidas como algo intrínseco e oriundo do ser humano, ainda que considerado como ser social, mas como requisitos que a sociedade ou, melhor dizendo, o mercado lhe impõe. Esses dois aspectos serão tratados neste Capítulo, a começar pela associação entre uma concepção utilitária de educação e o apelo ao novo (cf. LEFORT, 1999).

Os “conteúdos básicos da aprendizagem” aparecem referidos, não às necessidades humanas propriamente, mas às necessidades do mercado de trabalho: é antes o próprio mercado que tem necessidade das potencialidades, da aprendizagem constante, da participação no desenvolvimento, enfim, da força de trabalho humana⁹⁰. Mas as necessidades não aparecem no discurso como requisitos do mercado, mas como algo dado e impessoal, como decorrência natural e inevitável de uma realidade que se *impõe* e em relação à qual não há alternativa possível. A distância entre o real e o discurso são minimizados como se o próprio real fosse capaz de enunciar suas necessidades. Assim, o tipo de educação proposto, baseado na aprendizagem contínua, “a educação ao longo de toda a vida”, é enunciado como uma *exigência* de algo inexorável, como um *dever* ao qual ninguém pode furtar-se. Esse tipo de posição discursiva pode ser observada no uso constante de orações com sujeito indeterminado, na freqüente utilização dos verbos impor e exigir⁹¹ (e seu derivado *exigência*), além das referências ao “novo século”, “século XXI”, “sociedade de amanhã”, “nova sociedade”:

⁹⁰ O texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* é mais explícito a respeito da coincidência entre as necessidades do mercado e as finalidades educativas, o que, contraditoriamente, é apontado como fator de “autonomia” da educação: “A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (BRASIL/CNE, 2000, p. 11). Ainda conforme os *Parâmetros*, haveria uma “correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas” (BRASIL/CNE, 2000, p. 11), afirmação que pressupõe uma determinada e peculiar concepção de cidadania (ver, a esse respeito, o Capítulo V deste trabalho).

⁹¹ Chama a atenção o incontável número de vezes em que o verbo *exigir* e o derivado *exigência* são utilizados no *Relatório Delors*, numa delas compondo a contraditória expressão “exigência democrática” em referência à “educação ao longo de toda a vida” (DELORS et al., 2003, p. 104).

O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização (DELORS et al., 2003, p. 100, grifo nosso)

O relatório consagra um espaço amplo aos valores que virão a ser *necessários no século XXI* (KORNHAUSER, 2003, p. 234, grifo nosso).

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, *todos devemos* convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na *sociedade de amanhã*. Exatamente para poder criar esta *nova sociedade*, a imaginação humana *deve ser* capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento.

Por todas estas razões, parece *impor-se*, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. (DELORS et al., 2003, p. 18, grifo nosso)

A divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria – já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às *exigências do futuro*. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo *exige* uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar-se. (DELORS et al., p. 103, grifo nosso)

Outra forma de enunciar as exigências de uma suposta realidade é pela referência à “sociedade da informação” (DELORS et al., 2003, p. 20-21; 63; 68; 72; 154; 187; 192; 200-01), “sociedade cognitiva” (DELORS et al., 2003, p. 17; CARNEIRO, 2003, p. 222) ou “sociedade do conhecimento”, expressões que no *Relatório Delors* são usadas sem muita distinção, sendo a primeira delas com maior frequência. A idéia comum é a de “sociedade da informação” como algo já “dado”, em que a evolução tecnológica (comunicação via Internet, principalmente) propiciaria uma infinidade de informações *necessárias* ao desenvolvimento individual e social. Nessa sociedade, caberia à educação oferecer oportunidades para o que indivíduo “acesse” a informação:

Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações (DELORS et al., 2003, p. 20-21).

As sociedades atuais são pois todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber (DELORS et al., p. 186-87).

Tendo em conta a quantidade enorme de informações que circulam atualmente nas redes de informação, ser capaz de se orientar no meio dos saberes tornou-se um pré-requisito do próprio saber, e necessita daquilo que alguns já chamam *nova alfabetização*. Esta “alfabetização informática” é cada vez mais necessária para se chegar a uma verdadeira compreensão do real. (DELORS et al., 2003, p. 192, grifo do autor)

Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo (DELORS et al., 2003, p. 68).

Não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural. É também indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a mestria destas técnicas. (DELORS et al., 2003, p. 190)

Desse modo, estaríamos vivendo o “alvorecer de um novo século” (DELORS et al., 2003, p. 12; GEREMEK, 2003, p. 228), a “virada de século” (GEREMEK, 2003, p. 228; 229), o “limiar de um novo século” (SINGH, 2003, p. 245), o “limiar do século XXI” (SUHR, 2003, p. 254), a “chegada do novo século” (p. 254) ou o “dealbar do século XXI” (DELORS et al., 2003, p. 274), que anunciam “novos tempos” (p. 108), uma “nova sociedade” (p. 18), o “mundo de amanhã” (p. 138; 186; 194), a “sociedade de amanhã” (p. 18; 136). Os supostos são a existência da chamada “sociedade da informação” e o desenrolar de um vertiginoso processo de “mudança” ou “transformação”. Aqui a noção de mudança refere-se especialmente à evolução tecnológica, às alterações do mercado de trabalho e às suas repercussões nas condições de vida das pessoas, fatores que são apresentados como “exigências do nosso tempo”:

No *alvorecer do século XXI*, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento (DELORS et al., 2003, p. 72, grifo nosso).

Estamos num momento histórico em que o mundo é palco de inovações científicas e tecnológicas fundamentais, de mudanças nos domínios da economia e da política, e de transformações de estruturas demográficas e sociais. Estas alterações que irão, com certeza, acelerar-se no futuro criam tensões enormes, em especial no campo da educação, a qual terá de dar resposta a necessidades crescentes e enfrentar os novos desafios de um mundo que muda rapidamente. Para fazer face às *exigências do nosso tempo* é preciso revelar ao mesmo tempo criatividade, coragem, uma vontade firme de operar mudanças reais e de estar à altura das tarefas que nos esperam. (DELORS et al., 2003, p. 212, grifo nosso)

A ampliação do conceito inicial de educação permanente, para além das necessidades imediatas de reciclagem profissional, corresponde pois, atualmente, não só a uma necessidade de renovação cultural, mas também, e

sobretudo, a uma *exigência nova*, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa *sociedade em rápida transformação* (DELORS et al., 2003, p. 117, grifo nosso).

[a Comissão] Estudará os novos papéis que a educação é chamada a desempenhar, assim como as *novas exigências* a que os sistemas educativos deverão satisfazer, num mundo caracterizado pela *aceleração da mudança*, e por um aumento das tensões de caráter econômico, ambiental e social... (DELORS et al., 2003, p. 273, grifo nosso).

Diante de uma suposta realidade em processo de constante mudança, o indivíduo deve estar apto para aprender durante toda a vida. À educação caberia, não a transmissão de conhecimentos, mas a oferta de oportunidades para que o próprio indivíduo desenvolva “competências e aptidões” (ver, adiante, discussão sobre a noção de potencial) necessárias aos intermináveis processos de aprendizagem e de adaptação à mudança.

Também é suposta a inevitável integração de cada uma das nações ao processo em curso nomeado de globalização - ou o “parto doloroso de uma sociedade mundial” (DELORS et al., 2003, p. 16). Processo “doloroso”, pois impõe dificuldades e sacrifícios às populações, mas também “parto”, nascimento, desabrochar para uma nova era, mundial, ilimitada, que se abre num leque infinito de possibilidades, um “novo século [...], em essência, sinônimo de horizonte de nova esperança” (CARNEIRO, 2003, p. 224). Isto é, a nova sociedade mundial, resultante da globalização, processo considerado “irreversível” (DELORS et al., 2003, p. 195), estaria ameaçada por alguns “problemas”:

Se o século que está prestes a encerrar evidencia profundas feridas, o *novo tempo* que se abre com o início do século XXI está imbuído de esperança. Será notoriamente um tempo de novas exigências sociais... (CARNEIRO, 2003, p. 221, grifo nosso).

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. [...] E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste *mundo novo*, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial. (DELORS et al., 2003, p. 35, grifo nosso)

A mundialização das atividades, traço característico da nossa época, põe em relevo [...] a amplitude, a urgência e a imbricação dos problemas a serem enfrentados pela comunidade internacional (DELORS et al., 2003, p. 195).

A nova sociedade estaria correndo “riscos” sob a ameaça das “desilusões do progresso, no plano econômico e social” (DELORS et al., 2003, p. 13): desemprego; exclusão social; desigualdades de desenvolvimento (p. 13; 39; 45); “agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão” (p. 52); “desequilíbrio entre países ricos e países pobres; fratura social entre os mais favorecidos e os excluídos, no interior de cada país; uso descontrolado dos recursos naturais provocando a rápida degradação do meio ambiente” (p. 45); tensões decorrentes de “injustiças acumuladas no plano econômico e social” (p. 14). Tais “problemas” e “riscos” são apresentados, contudo, como consequências inevitáveis de processos igualmente inevitáveis como a globalização, o desenvolvimento ou a evolução tecnológica. O desemprego, por exemplo, é apresentado como uma “ameaça” ou um “problema” que não se cogita eliminar, mas “enfrentar” ou a ele “responder”. A “resposta” ao problema do desemprego é eminentemente uma tarefa individual: cabe ao indivíduo preparar-se, pela educação, para inserir-se no mercado.

O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento. O perigo está em toda parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional. Pode, pois, dizer de uma forma que se pretende prudente, que o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável. (DELORS et al., 2003, p. 80)

Para fazer face ao problema do desemprego é preciso repensar a concepção atual de educação, eliminar os contextos que afetam a escolaridade das crianças e ultrapassar os limites da escolaridade obrigatória, para prever, na perspectiva da educação ao longo de toda a vida, vários períodos de aprendizagem (GEREMEK, 2003, p. 231).

Fala-se de uma “crise aguda das relações sociais” (DELORS et al., 2003, p. 52), uma “crise social” conjugada a uma “crise moral” expressa pelos fenômenos da violência e da criminalidade (p. 53). Esses fatores gerariam um clima de “incerteza” (DELORS et al., 2003, p. 45), “inquietação” (p. 44) e “mal-estar” (p. 45) e poderiam alimentar um individualismo extremado por parte do “homem contemporâneo” que não é capaz de compreender a “complexidade do mundo moderno” e, equivocadamente, “corre o risco de encarar como ameaças as evoluções”:

Solicitado por uma modernidade global, na qual, muitas vezes, não tem meios de realmente participar e que pode contrariar em parte, seu engajamento pessoal em diversas comunidades de base a que pertence, o indivíduo sente-se confuso perante a complexidade do mundo moderno, que

altera suas referências habituais. Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem: o medo das catástrofes e conflitos que podem atingir a sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais; ou a impotência generalizada, perante uma mundialização em que podem participar, apenas, alguns privilegiados. Abalado por ver, assim, postas em causa as bases da sua existência, o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras do seu grupo imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a fechar-se sobre si mesmo, com a eventual consequência de rejeição do outro. (DELORS et al., 2003, p. 46)

Diante de uma realidade assim descrita, inexorável, cuja promessa de esperança encontra-se ameaçada pelos “problemas de desenvolvimento” (DELORS et al., 2003, p. 146) e pela precária compreensão do indivíduo a respeito de um mundo tão complexo, a educação é apresentada como a resposta fundamental (p. 195). A integração é possível graças à educação, referida como “uma das chaves de acesso ao século XXI” e “resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS et al., 2003, p. 19). Portanto, diante de uma premente realidade em processo vertiginoso de mudança, a educação é tida como meio de evitar a exclusão:

No final de um século tão marcado, que pela agitação e pela violência, quer pelos progressos econômicos e científicos – estes, aliás, desigualmente repartidos –, no *alvorecer de um novo século* cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, *impõe-se* que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. (DELORS et al., 2003, p. 12, grifo nosso)

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.

[...]

É certo que há muitos outros problemas a resolver, chegaremos lá. Mas este relatório surge numa altura em que a humanidade, perante tantas desgraças causadas pela guerra, pela criminalidade e pelo subdesenvolvimento, hesita entre a fuga para a frente e a resignação. Vamos propor-lhe uma outra saída. Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação... (DELORS et al., 2003, p. 16)

O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão (DELORS et al., 2003, p. 147).

Cabe uma reflexão sobre a temporalidade estabelecida pelo discurso ou o apelo que faz ao “novo”. A “nova sociedade”, ou o “novo século”, já teria chegado, já estaria

presente. Não seria algo a que as pessoas deveriam se preparar agora para integrar-se ou, o contrário, enfrentar e contestar no futuro. O futuro já está no presente, fazendo suas exigências agora. Ou seja, o apelo ao novo, além de desprezar o passado, traz o futuro para o presente, afirmando a primazia deste último. O descarte do passado e a antecipação do futuro num tempo presente implicam o apagamento da diferença temporal e a instalação, em seu lugar, da permanência, da repetição contínua. Numa palavra, sob a aparência da exaltação do novo, a afirmação da primazia do presente suprime o tempo histórico e impede a mudança.

A afirmação da primazia do presente, por meio do apelo ao novo, implica aceitar as demandas do presente e, portanto, interdita qualquer tipo de questionamento sobre o estabelecido. Mas também produz outro efeito: fornece a ilusão de que o presente seria algo controlável. Assim, não são questionadas as causas estruturais das desigualdades, mas identificados “problemas” decorrentes de falhas do processo de desenvolvimento e, como tal, passíveis de solução. O presente faz suas exigências e coloca seus problemas, mas seria possível e desejável atender às suas demandas e encontrar as soluções, tarefa que seria um dever do indivíduo. Para que desempenhe a contento tal tarefa, para que possa atender às “necessidades de aprendizagem” (do mercado) e encontrar as soluções para os “problemas de desenvolvimento”, enfim para que possa entrar em atividade, beneficiando e modificando a si próprio e a seu meio social imediato, e transformar-se, portanto, em ator social, o indivíduo deve ser objeto de educação.

As necessidades e a busca de soluções tornam-se imediatamente o objetivo educacional, que não pode ser questionado uma vez que responderia a uma realidade tida como natural e inexorável além de igualmente inquestionável. A educação, pois, identifica-se com as demandas do presente; e a única educação possível é justamente essa, decorrência imediata de uma realidade naturalizada que se impõe, faz suas exigências e não abre a possibilidade de concepções alternativas.

A educação como aprendizagem contínua

Diante da evolução tecnológica constante, principal, senão a única, causa do desemprego, e diante de uma realidade concebida como em processo de vertiginosa mudança, caberia ao sistema escolar a oferta de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades

mais gerais que específicas e ao trabalhador, a responsabilidade por uma incessante atualização profissional. Ou seja, caberia ao trabalhador a adaptação às flutuações do mercado, e à educação, posta “a serviço do desenvolvimento econômico e social” (DELORS et al., 2003, p. 17), a promoção desse processo de ajustamento. A perspectiva é, pois, a do ajustamento contínuo do indivíduo, pela educação, aos constantes sobressaltos do mercado de trabalho, o que é denominado “flexibilidade qualitativa da mão-de-obra”:

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. [...]

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. (DELORS et al., 2003, p. 71)

O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS et al., 2003, p. 72)

A formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar (DELORS et al., 2003, p. 136).

Essa concepção de educação é formulada em termos de uma educação “ao longo de toda a vida” (DELORS et al., 2003), segundo a qual cada indivíduo, permanentemente, “*deve* utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar” (DELORS et al., 2003, p. 18, grifo nosso) em todos lugares e ocasiões, dentro e fora da escola. Este é o tipo de educação requerido diretamente pelo tempo presente:

Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais descritas no capítulo anterior. É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (DELORS et al., 2003, p. 104)

A transcrição supra reúne vários dos aspectos do discurso educacional contemporâneo, alguns deles já referidos aqui: a evocação do “novo”, a referência às exigências de uma realidade naturalizada e inexorável, a identificação da educação com as demandas do tempo presente, a ameaça de exclusão àquele que não portar a “chave de acesso”. Além disso, a “educação ao longo de toda a vida” possibilita o surgimento ou sustenta e justifica outras noções, produzindo certos efeitos.

Uma dessas noções é o de “sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” (DELORS et al., 2003, p. 117), pois: “à medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se” (DELORS et al., 2003, p. 110). A noção de sociedade educativa, da qual decorre o título de “cidades educadoras” pleiteado por várias administrações municipais pelo mundo afora, seria “uma sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida econômica social e cultural” (DELORS et al., 2003, p. 166).

Pode-se afirmar que efeito direto da “educação ao longo de toda a vida” e das noções acessórias de “sociedade educativa” e “cidade educadora” seja o esvaziamento da função da escola. Parece claro que o papel da escola, ou da dita “educação formal” é relativizado diante das inúmeras possibilidades de aprendizagem oferecidas, durante toda a vida, por outros “atores”, entre eles as ONGs e as empresas, conclamadas a assumirem a “educação não-formal” (cf. DELORS et al., 2003, p. 30-31; 166; 174; 195-96). Pretende-se “associar os diferentes atores ao projeto educativo” (DELORS et al., 2003, p. 171), ou seja, todos são chamados a “participarem” ou, melhor dizendo, realizarem atividades e tarefas na área da educação (formal e não-formal), que, em última instância, deixa de ser um direito garantido pelo Estado, para transformar-se numa responsabilidade de cada um:

É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros, seja através de um diálogo constante com a instituição escolar seja, onde esta não existir, tomando a seu cargo uma parte desta educação num contexto de práticas não-formais (DELORS et al., 2003, p. 112).

Uma das formas de participação da comunidade é a utilização ou criação de centros comunitários onde pode ser organizado um vasto leque de ações diversificadas: [...] Os programas destes centros comunitários podem vir dar resposta a necessidades muito diversas, por exemplo, programas alimentares, programas para a terceira idade, para a juventude, manifestações sociais e culturais, programas de atividades geradoras de rendimentos. Em última análise, o aumento da participação da comunidade deveria traduzir-se tanto

numa maior procura de serviços, como numa melhor compreensão do que esses serviços podem oferecer.

Confiar a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de paraprofissionais no seio do sistema escolar pode, também, ser considerado uma forma de participação. (DELORS et al., 2003, p. 132-33)

Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc. (DELORS et al., 2003, p. 165).

[alguns princípios fundamentais de carácter universal] Em sexto lugar, a responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros – além das instituições que têm essa missão específica – devem encontrar o devido lugar no processo educativo (DELORS et al., 2003, p. 275).

Desse modo, a realização de atividades educacionais por parte dos pais, das ONGs e empresas, ou seja, o trabalho de cada um em educação é nomeado “participação da comunidade” possibilitada por um processo de “descentralização”. Participação e descentralização são apontadas como possibilidades de diversificação e ampliação do apoio e legitimidade social aos sistemas de ensino, eficácia e melhoria de qualidade, além de oportunidade de *associar os atores à tomada de decisões* (o que não quer dizer tomar, efetivamente, as decisões), que passariam à posição de “cidadãos” e não mais meros beneficiários. Ou seja, na medida em que usa termos e argumentos dificilmente contestáveis por qualquer um que não pretenda identificar-se com uma posição autoritária, o discurso interdita a possibilidade de questionamento.

Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais (DELORS et al., 2003, p. 57).

A ação das organizações não-governamentais reveste-se, neste campo, de uma importância fundamental por afastar os medos e incompreensões, e tecer a rede de relações múltiplas em que se baseará a sociedade mundial de amanhã (DELORS et al., 2003, p. 208).

A outorga, por parte do Estado, de subsídios às comunidades locais que se esforçam por resolver os seus próprios problemas, aperfeiçoar-se e organizar-se, revelou-se uma solução mais eficaz do que as ações vindas de cima, visando impor o progresso (DELORS et al., 2003, p. 132).

Em certos casos, para melhorar a assiduidade, a qualidade do ensino e a coesão escolar, revelou-se útil fazer com que os pais colaborassem com os professores na tarefa de ensinar (DELORS et al., 2003, p. 164).

Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos. É nesta perspectiva que não é somente técnica mas em grande parte política, que a Comissão procura sublinhar a importância das medidas de descentralização em matéria educativa. [...] Contudo, existe um certo número de argumentos a favor da transferência de responsabilidades para o nível regional ou local se, de fato, se pretende, em especial, melhorar a qualidade da tomada de decisões, aumentar o sentido de responsabilidade das pessoas e das coletividades e, de um modo geral, estimular a inovação e participação de todos. (DELORS et al., 2003, p. 172)

Assim, a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições (DELORS et al., 2003, p. 116).

Por outro lado, o esvaziamento da função da escola não decorre apenas da idéia de “sociedade educadora”, mas antes, do tipo de educação em questão, baseado na associação entre uma visão utilitária e o apelo à constante mudança, e que consiste na aprendizagem contínua por parte de um indivíduo que deve adaptar-se às necessidades flutuantes do mercado. Em outras palavras, uma educação que *deve* atender às *necessidades* de uma sociedade em *constante mudança* esvazia a instituição escolar, reduzindo-a à local que oferece as oportunidades para o autodesenvolvimento individual:

A Comissão pensa, pelo contrário, que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender (DELORS et al., 2003, p. 121).

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS et al., 2003, p. 89)

Cabe ressaltar a incidência do termo *oportunidades* em relação ao papel da escola. O discurso reitera que a escola deve oferecer *oportunidades educativas*, o que supõe a iniciativa individual para aproveitá-las; seria diferente dizer que a escola oferece *condições* para a educação do indivíduo, formulação que atribui maior responsabilidade à instituição. Assim, à escola caberia o papel de oferecer oportunidades para as “quatro aprendizagens fundamentais” (DELORS et al., 2003, p. 90), também chamadas “quatro pilares do

conhecimento”, que, transformados em “competências” individuais tornariam possível a adaptação do indivíduo:

... *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS et al., 2003, p. 90).

Aprender a conhecer

O primeiro dos “quatro pilares” é assim definido:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. (DELORS et al., 2003, p. 101)

Observa-se, portanto, que os termos aprender e aprendizagem, de um lado, e conhecer e conhecimento, de outro, são usados no *Relatório* indistintamente. Assim, o primeiro dos “quatro pilares”, *aprender a conhecer*, é praticamente identificado com *aprender a aprender*. Em outra passagem do *Relatório* não se menciona a supracitada “cultura geral” ou o “trabalho em profundidade”, mas apenas o *aprender a aprender* como quase sinônimo de *aprender a conhecer*: “Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS et al., 2003, p. 92). Na definição apresentada por Costa (2000), a formulação é *aprender a aprender* (e não *aprender a conhecer*); em ambas, a ênfase está na aprendizagem contínua:

Aprender a aprender – Dominar a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas. Despertar a curiosidade intelectual, o sentido crítico, a compreensão do real e a capacidade de discernir. Construir as bases que permitirão ao indivíduo continuar aprendendo ao longo de toda a vida. (COSTA, 2000, p. 49)

A dificuldade de uma contraposição ao lema do *aprender a aprender* está justamente no fato de que a concepção oposta, de educação como formação, também supõe, não a simples aquisição de um lote de conhecimentos, mas a capacidade do indivíduo de continuar suas leituras e seu diálogo com a herança cultural acumulada, enfim, de prosseguir o processo interminável e indeterminável de conhecimento. Isto é, a habilidade de *aprender a aprender*, em si mesma, é dificilmente contestável por qualquer corrente pedagógica ou psicológica. Dificilmente se produzirá e se sustentará o argumento oposto, qual seja: de que o

indivíduo não deve desenvolver a capacidade de *aprender a aprender*. O ardil operado pelo discurso é o de utilizar-se de uma formulação que, a princípio, não se chocaria com o objetivo de formação da educação⁹². Propõe-se, mesmo, a “*formação* geral, em oposição à específica”, como objetivo, especialmente, do ensino médio (BRASIL/CNE, 2000, p. 5, grifo nosso). Contudo, o *aprender a aprender* nega a formação, justamente na medida em que se associa a uma concepção utilitarista, que não estabelece a relação do indivíduo com a “cultura geral”, classificando-a como um conjunto de conhecimentos excessivamente “teóricos” e, portanto “inúteis”. Numa palavra, *conhecer* reduz-se a *aprender*, e *aprender a aprender* significa o treinamento para adquirir a habilidade de manejar informações (essa discussão será retomada adiante).

Aprender a fazer

Supõe-se que o instável mercado de trabalho *exija*, não apenas qualificação técnica, mas características pessoais que incluam “o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco”, além de “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (DELORS et al., 2003, p. 94). O aprendizado de tais “competências” constitui o *aprender a fazer*,

... a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também *aprender a fazer*, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELORS et al., 2003, p. 101-02).

Aprender a fazer significa, portanto, desenvolver “competências” requeridas pelo instável mercado de trabalho, especialmente preparar-se “para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis” (DELORS et al., 2003, p. 20), mas também implica a atividade do indivíduo “no âmbito das diversas experiências sociais” (p. 101-02) de modo que

⁹² Os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas fizeram observação semelhante, a respeito do consenso estabelecido em torno dos enunciados presentes nos textos do *protagonismo juvenil*: “Os autores citados esclarecem vários aspectos e dimensões do protagonismo juvenil. Nenhum educador provavelmente se posicionará contrariamente ao que propõem: assunção de responsabilidades nos atos individuais e ações sociais mais amplas, compromisso com os excluídos ou em processo de exclusão, participação ativa na resolução de problemas sociais de diferente amplitude, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades sociointelectuais, enfim, todo um conjunto de elementos articulados que conduzem à formação de um ser humano pleno” (FERRETTI et al., 2004, p. 415-16).

a “assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário” (DELORS et al., 2003, p. 63). Portanto, implica aprender a *fazer* coisas em benefício de si próprio e dos outros (o que pode ser identificado como trabalho voluntário). É o treinamento para a atividade prática, o que inclui produzir bens e serviços e relacionar-se com os outros:

Aprender a fazer – Aprender a praticar os conhecimentos adquiridos. Habilitar-se a ingressar no mundo do trabalho moderno e competitivo, tendo como foco a formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe e a capacidade de tomar iniciativa. (COSTA, 2000, p. 49)

Aprender a viver juntos

Conforme o *Relatório Delors*, a educação seria importante fator de coesão social (DELORS et al., 2003, p. 54-56; CARNEIRO, 2003, p. 223; GEREMEK, 2003), harmonia (SUHR, 2003, p. 252), oportunidade de aprendizagem para a “gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (DELORS et al., 2003, p. 19), “talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de integração social” (MANLEY, p. 241). Ou seja, o conflito deve ser evitado ou resolvido de “maneira pacífica” (DELORS et al., 2003, 97), de tal forma que não incorra em ruptura. Isso seria possível mediante uma atitude pluralista, de “se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos” (DELORS et al., 2003, p. 54); observe-se que, pelo menos nessa frase, a expressão utilizada não é *aceitar* a diversidade, mas “procurar ter em conta a diversidade”. O próximo Capítulo estende o argumento, ao sugerir que o discurso, ao propor a convivência com o suposto diferente ou diverso – tornado equivalente ao desigual – tem como efeito a aceitação *do fato da desigualdade*. A “competência” individual necessária a tal atitude “pluralista” e “solidária” seria desenvolvida pela educação, mediante a aprendizagem para *viver juntos*:

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS et al., 2003, p. 102).

A formulação do brasileiro Costa (2000) é semelhante, apesar de utilizar o verbo *conviver* e não a expressão *viver juntos*. Seja como for, cabe apontar que a convivência ou, ampliando o argumento, a própria sociabilidade é concebida, “nesses tempos que se impõem”, como algo que deve ser aprendido. Conviver e estabelecer relações pessoais não são vistos como atos espontâneos, derivados da biologia e/ou da psicologia individual ou, pelo

contrário, como resultado da internalização de regras sociais de conduta ou, ainda, como desempenho de papéis estabelecidos socialmente. A sociabilidade, hoje em dia, é considerada uma habilidade que deve ser desenvolvida, resultado da aprendizagem.

Aprender a conviver – Ter a capacidade de comunicar-se, interagir, não agredir, decidir em grupo, cuidar de si, do outro e do lugar em que se vive, valorizar o saber social. Compreender o outro e a interdependência entre todos os seres humanos. Participar e cooperar. Valorizar as diferenças, gerir conflitos e manter a paz. (COSTA, 2000, p. 49)

A principal estratégia pedagógica para o *aprender a viver juntos* é o projeto. Supõe-se que a participação em “projetos comuns” (DELORS et al. 2003, p. 97) desenvolva o espírito de união, cooperação e solidariedade, principalmente, entre os próprios executores, de forma que o conflito entre eles seja minimizado. O projeto, que pode consistir na realização de trabalho voluntário (não nomeado como tal, mas referido como “participação em atividades sociais”), é indicado, inclusive, como estratégia de resolução de conflitos no interior das empresas:

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! E no setor laboral quantas realizações teriam chegado a bom termo se os conflitos habituais em organizações hierarquizadas tivessem sido transcendidos por um projeto comum!

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos; ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno. (DELORS et al., 2003, p. 98-99)

Aprender a ser

Os quatro tipos de aprendizagem implicam o ajustamento do indivíduo ao meio e são complementares entre si: se o *aprender a fazer* implica a possibilidade de o indivíduo desenvolver habilidades e características pessoais requeridas pelo mercado instável, o *aprender a viver juntos* supõe o desenvolvimento das atitudes correspondentes: cooperação, solidariedade, capacidade de superação de conflitos etc. Por sua vez, o *aprender a aprender* garante a permanente possibilidade de novas aprendizagens de modo a permitir a sintonia entre indivíduo e a instabilidade do mercado. O círculo completa-se com o *aprender a ser*, enunciado que supõe que, não só “a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas”, mas também os “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” sejam objeto de aprendizagem, conforme expresso na *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1990). Todos os aspectos do indivíduo (caráter, personalidade, hábitos, comportamento e assim por diante) seriam passíveis de aprendizagem contínua. O *Relatório Delors* explicita o propósito de desenvolver a capacidade individual de adaptação (DELORS et al., 2003, p. 103) não só ao mercado, mas também às outras esferas da vida social:

É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS et al., 2003, p. 18)

... a Comissão manifestou a esperança de ver o ensino formal, e especialmente o secundário, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das qualidades de caráter de que necessitarão, mais tarde, para se anteciparem às transformações e se adaptarem a elas (DELORS et al., 2003, p. 135-36).

Nesta mesma escola, que constitui um pilar essencial da educação ao longo de toda a vida, adquirem-se também as competências básicas para a socialização permanente, isto é, para a consolidação de culturas resistentes à exclusão, assentadas em atitudes proativas e capazes de reinventar a cada etapa novos e mobilizadores papéis sociais. A educação e a realização seguem juntas ao longo de toda a vida. (CARNEIRO, 2003, p. 224)

Nessa linha, a Fundação Odebrecht utilizava uma versão “aperfeiçoada” do enunciado do *Relatório Delors* e veiculava, pelo sítio na Internet, a idéia de uma “educação para e pela vida” (ODEBRECHT, 2003), ou seja, que atendesse ao mercado *stricto sensu* e às

outras esferas da sociedade (cada vez mais sob o domínio do próprio mercado, pode-se afirmar). A “educação para e pela vida” foi definida nos termos seguintes:

Entende-se a educação do adolescente para a vida como um processo de desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas que possibilitem a sua realização como pessoa, cidadão e trabalhador (COSTA, 2000, nota de rodapé, p. 260).

A possibilidade da contínua metamorfose individual é apresentada como oportunidade de autonomia do indivíduo. Pode-se afirmar que a idéia subjacente seja a de que o indivíduo adaptado estaria apto a – sozinho – sobreviver numa sociedade que não lhe oferece garantias. Além de autonomia, também liberdade, criatividade, capacidade de discernimento e/ou de julgamento, responsabilidade pessoal etc. são termos usados no *Relatório Delors* na enumeração das supostas qualidades que o indivíduo poderia desenvolver graças ao *aprender a ser*. Contudo, pode-se afirmar que se trata de mais uma apropriação, pelo discurso, de noções concebidas em outro(s) quadro(s) explicativo(s) ou em outra(s) matriz(es) discursiva(s), provenientes de outras forças sociais. No excerto seguinte, por exemplo, fica evidente que a capacidade de julgar, no *Relatório Delors*, refere-se especificamente à capacidade de avaliação das informações veiculadas pelos meios de comunicação, segundo critérios estabelecidos pelo discurso:

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. (DELORS et al., 2003, p. 47)

Sob o embaralhamento semântico ocasionado pelo discurso, pode-se afirmar que a referência, em última instância, seja à tentativa de sobrevivência do indivíduo, em condição de isolamento, numa sociedade “sem garantias”:

.... princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS et al., 2003, p. 99)

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (DELORS et al., 2003, p. 100)

Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno. (DELORS et al., 2003, p. 157)

Aprender a ser – Preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade. Descobrir-se, reconhecendo suas forças e seus limites e buscando superá-los. Desenvolver a auto-estima, o autoconceito, gerando autoconfiança e autodeterminação. Construir um projeto de vida que leve em conta o bem-estar pessoal e da comunidade. (COSTA, 2000, p. 49)

A concepção de educação em questão, especialmente quando formulada em termos de *aprender a ser*, apoia-se na noção de potencial. Ou seja, supõe-se um indivíduo maleável, cuja ilimitada capacidade adaptativa seja decorrente de qualidades inatas que devem ser desenvolvidas:

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS et al., 2003, p. 102, grifo do autor)

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS et al., 2003, p. 90).

Além de *potencial* e *potencialidade* (termos adotados e enfatizados, no Brasil, pelo Instituto Ayrton Senna), o *Relatório Delors* usa também os termos *talentos*, *gostos e aptidões*, de maneira indistinta, referindo-se sempre às supostas qualidades inatas dos alunos⁹³. A existência de tais “diferenças individuais” (AL-MUFTI, 2003, p. 213) justificaria

⁹³ O apelo ao “potencial” do indivíduo como algo inato e que deve ser descoberto é absolutamente unânime nos textos das ONGs. Entre tantos exemplos, seguem dois excertos do boletim editado pela Fundação Odebrecht: “A

a “diversificação” e “flexibilidade” dos sistemas de ensino e, principalmente, justificaria a introdução de atividades práticas em educação, essas sim, as únicas consideradas capazes de revelarem os “talentos” e “aptidões”:

Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas para a abstração e conceitualização, mas também outras que, enriquecidas pelas vantagens da alternância entre vida escolar e vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos (DELORS et al., 2003, p. 23).

A Comissão, consciente das realidades concretas da educação, atualmente, insistiu muito na necessidade de meios, em quantidade e em qualidade, quer clássicos – como os livros – quer modernos – como as tecnologias de informação – a utilizar com discernimento, procurando suscitar a participação ativa dos alunos. Os professores, por seu lado, devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuir para a indispensável flexibilidade dos cursos. O que levará à diminuição do insucesso, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos, e facilitará, portanto, uma melhor orientação dos estudos e dos percursos individuais, na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida. (DELORS et al., 2003, p. 27-28)

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. (DELORS et al., 2003, p. 54-55)

Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Os elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento sustentável. Por outras palavras, é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, freqüentemente submetido ao império da tecnologia. (DELORS et al., 2003, p. 135)

Sob o princípio da atividade em educação e diante da suposta existência de “qualidades naturais” dos alunos, caberia à escola, conforme o *Relatório Delors*, não

proposta de valorizar o potencial do próprio adolescente, transformando-o em parceiro na realização de ações educativas, tem sido uma das principais diretrizes dos programas implementados pela Fundação” (ODEBRECHT INFORMA, 1993, p. 24); “Assim como os outros 29 adolescentes que integram o grupo, Rejane foi descobrindo seu potencial aos poucos, à medida que participava dos encontros semanais promovidos pelo Projeto Crescer e Ser...” (ODEBRECHT INFORMA, 1995, p. 24).

desenvolver diretamente tais qualidades, mas oferecer oportunidades para o próprio indivíduo o faça. Embora alegue reconhecer a importância da educação escolar, o *Relatório Delors* não concebe a escola como instituição que transmite, ou mesmo que possibilita o contato com o conhecimento, mas como espaço em que são oferecidas as oportunidades para que o próprio indivíduo desenvolva o seu potencial, as suas competências e aptidões:

O conceito de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida não leva a Comissão a negligenciar a importância da educação formal, em proveito da não-formal ou informal. A Comissão pensa, pelo contrário, que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender. (DELORS et al., 2003, p. 121)

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS et al., 2003, p. 100).

Quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas (DELORS et al., 2003, p. 130).

Extrapolando os limites deste trabalho a tentativa de reproduzir e comentar a já extensa discussão, nas áreas de educação e psicologia, sobre as diferenças individuais. Cabe apenas lembrar três pontos a esse respeito. Em primeiro lugar, vários pesquisadores já contestaram a noção de aptidão como característica inata, entre eles Cunha (1975)⁹⁴:

...as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são um produto da sua primeira educação, associada às condições materiais de vida no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento psicofisiológico, ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem *como resultado da vida que leva* (p. 55-56, grifo do autor).

Em segundo lugar, como vários autores já argumentaram, a preocupação com as diferenças individuais afina-se com o princípio da igualdade de oportunidades; admitida a igualdade de oportunidades, apenas as diferenças individuais seriam responsáveis pelas diferenças de desempenho dos alunos e dos trabalhadores. O *Relatório Delors*, não só faz a associação entre os dois princípios no nível do indivíduo, mas estende o raciocínio para o nível dos países, apontando as “diversidade de tradições e culturas”:

⁹⁴ Sobre as mudanças de sentido e significado da noção de aptidão em França, entre os séculos XV e XX, e sobre o uso dessa noção como justificativa das desigualdades, consultar Bisseret (1979).

Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas (DELORS et al., 2003, p. 85).

Em terceiro lugar, a noção de potencial encerra uma contradição, pois parece reconhecer a individualidade ao supor a existência de atributos individuais valorizados socialmente, mas, por outro lado, anuncia a possibilidade de treinamentos que visem desenvolver um repertório comum de capacidades e competências. Tal é o caso do *Relatório Delors*, segundo o qual os talentos e aptidões individuais devem ser revelados (pela escola) e desenvolvidos (pelo indivíduo) enquanto, contraditoriamente, as competências *necessárias* ao “mundo de amanhã” já estão definidas de antemão. Ao contrário do que parece, portanto, as noções de potencial, talento e aptidão, presentes no *Relatório Delors*, não são suficientes para sustentar a idéia de individualidade.

Educação como formação e como técnica social

Conforme o exposto até aqui, a submissão às demandas do presente reduz a educação à contínua aprendizagem e treinamento de habilidades. O objetivo de tal educação é, portanto, a adaptação do indivíduo e não sua *formação*. Apenas para efeito da contraposição que se pretende explicitar, educação como formação é definida aqui de maneira muito geral: como formação da individualidade ou da consciência autônoma, supondo a transmissão da herança cultural acumulada. Por outro lado, poder-se-ia argumentar que especialmente o *aprender a ser*, na medida em que implica o desenvolvimento de qualidades e capacidades pessoais, ou o “pleno desenvolvimento da pessoa” (COSTA, 2000, p. 35), concederia à educação um caráter formativo. Para refutar este argumento serão indicadas aqui duas operações discursivas que têm o efeito de negar a educação como formação: uma, o discurso recorre ao ataque ao “ensino tradicional” para obscurecer e minar a concepção de educação como formação; duas, o princípio da atividade oculta o propósito normativo do discurso.

O ataque ao “ensino tradicional”

Não é recente no discurso educacional o ataque a um tipo de ensino, por vezes nomeado “tradicional”, cuja ênfase seria a pura transmissão de conhecimentos e a memorização de conteúdos. Não raro, esse tipo de crítica sustenta o princípio da atividade em educação, ou seja, a substituição da imposição e do verbalismo do professor pela “participação ativa” do aluno no processo de aprendizagem. Esse foi o caso, por exemplo, da Escola Nova, movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século XIX e que se expandiu no Brasil especialmente a partir da década de 20⁹⁵.

No discurso atual, a defesa da “participação ativa” do aluno – em projetos que levem a “soluções” para problemas “concretos” – também se faz por oposição ao “ensino tradicional”:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DELORS et al., 2003, p. 157).

A participação é um importante antídoto às práticas educativas tradicionais, que correm o risco de deixar a adolescência alienada e exposta à manipulação. Por meio de uma participação genuína em projeto que levem à solução de problemas verdadeiros, os jovens desenvolvem capacidades que são essenciais para a autodeterminação de suas opções políticas. O benefício é duplo: a autodeterminação do jovem e a democratização da sociedade. (Roger Hart. Epígrafe. COSTA, 2000, p. 7)

Mais do que acumular uma carga cada vez mais pesada de conhecimentos, o importante agora é estar apto para aproveitar, do começo ao fim da vida, as oportunidades de aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, num mundo em permanente e acelerada mudança (COSTA, 2000, p. 49).

No entanto, argumenta-se aqui que o discurso recorre à oposição “ensino tradicional”, de um lado, e “participação ativa”, de outro, de modo a atingir, indireta mas fatalmente, o alvo visado: a educação como formação. Ou seja, o discurso não faz um ataque frontal à educação como formação, mas tenta minar essa concepção por meio da sua identificação com o “ensino tradicional”. Argumento a favor dessa hipótese reside no fato de

⁹⁵ Em 1932, um grupo de intelectuais brasileiros, entre eles Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Júlio de Mesquita Filho e Cecília Meirelles, publicou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, segundo o qual: “nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO et al., 1984, p. 416). Foge aos limites deste trabalho investigar o movimento de apropriação, pelo discurso

que o autoritarismo do professor, a memorização de conteúdos e tudo o mais que se possa agrupar sob o rótulo de “ensino tradicional” já quase não têm adeptos (declarados, pelo menos) em nenhum campo da pedagogia ou da psicologia educacional. Se esse tipo de ensino ainda subsiste, em alguma medida, no interior da escola (pública e privada), deve-se menos à adesão aos seus princípios por parte do corpo docente do que pela dificuldade em implantar pedagogias alternativas. Numa palavra, o “ensino tradicional”, hoje em dia, já não tem defensores e, portanto, não incita mais o confronto. No entanto, no discurso atual, a crítica ao “ensino tradicional” encontra sua função na dissimulação da oposição, simultaneamente suposta e oculta pelo discurso, entre o princípio da atividade e a idéia de formação, e na oposição decorrente, entre prática e teoria.

Em relação à teoria, a superfície do discurso quase não a menciona; quando o faz, o discurso a remete para o mesmo campo dos “conteúdos” inúteis, desconectados entre si e das necessidades da vida, sem sentido para o aluno. O discurso reafirma a oposição inconciliável entre teoria/ensino tradicional e atividade/prática, rechaçando o primeiro par e enaltecendo o segundo. Coloca na mesma posição a teoria e o “ensino tradicional”, fazendo com que o ataque ao segundo atinja imediatamente a primeira. Em lugar de uma educação tradicional (“teórica” e obsoleta) propõe-se a “prática” (a “participação ativa”), supostamente mais adequada às atuais “necessidades” do mundo atual. Pode-se afirmar que, em lugar do diálogo com a “cultura geral” ou o conhecimento social acumulado, o discurso defende o treinamento de habilidades por meio de atividades práticas, ou seja, *fazer coisas*. Em última instância, são as próprias noções de conhecimento e de cultura que são esvaziadas. O Centro de Protagonismo Juvenil da Secretaria de Educação do Estado do Paraná deixava isso claro ao mencionar, em seu sítio na Internet, a epígrafe atribuída a Aristóteles: “Aquilo que temos de aprender a fazer, aprendemos fazendo” (CENTRO DE PROTAGONISMO JUVENIL, 2003)⁹⁶.

educacional contemporâneo, do discurso do movimento escolanovista, investigação que, sem dúvida, seria especialmente fecunda.

⁹⁶ A apropriação de fragmentos de textos, extraídos de seu contexto e deslocados dos quadros teóricos que lhe dão significação, é um recurso freqüente do discurso do *protagonismo juvenil*. De fato, em *Ética a Nicômaco* aparece a citada formulação de Aristóteles, o que, contudo, não autoriza dizer que a atividade ou o *fazer coisas* constituam a finalidade e/ou a essência da educação aristotélica. Resumidamente, a educação para Aristóteles tinha um caráter político, ou seja, tinha como finalidade a formação de cidadãos que amassem as leis e participassem de sua elaboração. A elaboração das leis, por sua vez, não devia ocorrer de forma arbitrária, mas orientar-se pelos costumes e pela virtude, que a instrução pública deveria garantir. No caso em questão, as frases que precedem a citada formulação, e que foram omitidas pelo Centro de Protagonismo Juvenil, referem-se ao *ensino* da virtude intelectual e a aquisição da virtude moral pelo hábito: “... há duas espécies de virtude, a intelectual e a moral. A primeira deve, em grande parte, sua geração e crescimento ao ensino, e por isso requer experiência e tempo; ao passo que a virtude moral provém do hábito [...]. Não é, portanto, nem por natureza nem

Cabe observar que o próprio texto do *Relatório Delors* não valoriza o conhecimento científico e/ou teórico (aliás, apenas a tecnologia é valorizada): não cita um só nome de autor ou corrente pedagógica de onde seriam provenientes as noções de que se apropriou. O caso mais evidente talvez seja a noção central do *Relatório*, a de “aprender a aprender”, oriunda da psicologia, campo em que foi utilizada por dois autores distintos: Piaget e Vigotski⁹⁷. Também em termos de linguagem, o discurso não pretende se aproximar da ciência. Pelo contrário, em todo o *Relatório* o que se observa é a imprecisão dos conceitos, indeterminação dos agentes, utilização de superlativos e expressões que armam ao efeito e assim por diante. Não é, pois, um relatório técnico ou científico, mas um documento que se propõe a atingir a grande massa, poder-se-ia afirmar, um documento político.

Outro indício de repúdio à teoria e, por extensão, a algo que poderia ser identificado como “cultura geral”, é a função imputada ao livro pelo *Relatório*. O *Relatório* não o descarta explicitamente, porém o “lugar central” que atribui ao livro é o de ilustração e revisão de conhecimentos (sem contar a facilidade de manuseio). Parece claro que a leitura não é concebida nem como meio de aquisição de conhecimentos, muito menos como possibilidade de imaginação, raciocínio, pensamento, reflexão, prazer, enfim, como experiência simbólica, oportunidade do sujeito estabelecer relação com o outro e consigo mesmo:

A Comissão adverte, contudo, que o desenvolvimento das tecnologias, longe de se efetuar em detrimento do texto escrito, restitui-lhe um papel essencial, e que o livro, já não sendo o único instrumento pedagógico, não deixa contudo de ocupar um lugar central no ensino: continua a ser o suporte mais fácil de manejar e mais econômico, ilustra os ensinamentos do professor, permitindo que o aluno reveja os seus conhecimentos e adquira autonomia (DELORS et al., 2003, p. 192).

Por sua vez, o termo formação é usado com mais frequência que a referência à teoria, mas com um significado específico, que nada tem a ver com pensamento crítico, consciência autônoma ou individualidade. Ou seja, “formação” é mais um dos termos de que se apropria o discurso na sua tarefa de criar um embaralhamento semântico de modo a dificultar uma contra-argumentação. É possível detectar, em alguns trechos do *Relatório*

contrariamente à natureza que as virtudes se geram em nós; antes devemos dizer que a natureza nos dá a capacidade para recebê-las, e tal capacidade se aperfeiçoa com o hábito. [...] adquirimo-las [as virtudes] pelo exercício, tal como acontece com as artes. Efetivamente, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo, e tocadores de lira tocando esse instrumento; e do mesmo modo, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e igualmente com a coragem, etc.” (ARISTÓTELES, 2006, p. 40-41).

⁹⁷ Para a discussão, sob uma perspectiva marxista, sobre a apropriação da noção de “aprender a aprender” de Vigotski pelo discurso educacional contemporâneo, consultar Duarte (2001).

Delors, a distinção entre educação e formação, como por exemplo, nas passagens em que ambos os termos aparecem na mesma sequência, como se um não incluisse o outro. Nessas mesmas passagens, observa-se que o termo educação identifica-se com informação, predominantemente veiculada por meio das “novas tecnologias”, e não com formação; esta, pode-se inferir, equivale à qualificação de recursos humanos:

A Comissão recomenda, por consequência, que todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e da comunicação sejam postas a serviço da educação e da formação (DELORS et al., 2003, p. 66-67).

No alvorecer do século XXI, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento (DELORS et al., 2003, p. 72).

...a Comissão chama a atenção para o fato destas novas tecnologias estarem gerando, sob os nossos olhos, a uma verdadeira revolução que afeta tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas à educação e formação (DELORS et al., 2003, p. 186).

No século XXI, quando as indústrias se apoiarem mais na tecnologia e a atividade social fizer ainda mais apelo ao saber, os recursos humanos desenvolvidos pela educação e formação desempenharão um papel cada vez mais crucial (NANZHAO, p. 267).

Pode-se, igualmente, situar nesta perspectiva o desenvolvimento que teve, nos últimos anos, a formação permanente concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico (DELORS et al., 2003, p. 71).

O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais nada, da aprendizagem de um conjunto de habilidades e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades, o valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo. [...] Devem multiplicar-se as parcerias entre o sistema educativo e as empresas de modo a fornecer a aproximação necessária entre formação inicial e formação contínua. (DELORS et al., 2003, p. 113)

E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS et al., 2003, p. 85).

Em resumo, pode-se afirmar que a educação como formação, noção que aqui permanece indefinida, mas que certamente supõe o conhecimento científico e teórico derivado de uma cultura, é a idéia que o discurso educacional atual tenta solapar. Mas o discurso não explicita esse movimento, na medida em que deixa aparecer na sua superfície apenas a oposição entre “ensino tradicional” e “participação ativa”. O discurso destina uma só

posição à teoria e ao “ensino tradicional”, e a ela contrapõe a “participação ativa”, fazendo desaparecer, portanto, a possibilidade de educação como formação. Já o termo formação, é remetido ao âmbito dos recursos humanos.

A ocultação da regra

Uma educação cuja finalidade é a adaptação do indivíduo não pretende preservar a individualidade, a singularidade ou a diferença. Pelo contrário, é o meio – ou o presente, como já formulado – que determina a todos os indivíduos as características pessoais (que deixam de ser estritamente pessoais) que devem ser adquiridas. Mas poder-se-ia argumentar a favor do caráter formativo da educação atual o fato de que ela se propõe a, não só transmitir valores, mas também oferecer a oportunidade dos educandos de “praticá-los”:

Se queremos transmitir valores às novas gerações, não devemos nos limitar à dimensão dos conteúdos tradicionais transmitidos através da docência. Devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos, através de práticas educativas e no curso dos acontecimentos. Como educadores, precisamos nos fazer presentes na vida dos educandos, de forma construtiva, emancipadora e solidária.

Educar, de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais.

O educando, no interior dessa visão, passa a ser não um receptor passivo, mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade... (COSTA, 2000, p. 47)

Segundo Costa (2000), “o *protagonismo juvenil* emerge como extraordinária oportunidade pedagógica no campo da educação para valores, uma vez que possibilita aos jovens identificar, incorporar e vivenciar valores positivos” (p. 249). Ou seja, o discurso manifesta uma concepção de educação, segundo a qual os valores devem ser repassados às novas gerações por meio, não da transmissão de conteúdos (confundida com verbalismo e pregação: “lições, prédicas, preleções...”), mas do exercício da atividade:

De cara percebemos que não é por lições, prédicas, preleções, conselhos, exortações, explanações logicamente estruturadas e outros recursos nessa linha. O caminho deve ser o das práticas e vivências. É preciso reconhecer que é muito difícil para um adolescente assimilar uma atitude básica diante de si mesmo e do mundo que o cerca, senão pela vivência, pela experimentação. (COSTA, 1997/98)

...o protagonismo juvenil emerge como alternativa válida e eficaz para possibilitar aos adolescentes identificar, incorporar e vivenciar, através de ações concretas, os valores que lhes permitirão encontrar-se consigo mesmos e com os outros, na dimensão da solidariedade e do serviço desinteressado à causa do bem comum (COSTA, 2000, p. 126).

Às “ações concretas”, Costa (2000) acrescenta uma suposta oportunidade de pensamento e reflexão pelo educando, que teria autonomia para “julgar e discernir” (COSTA, 2000, p. 124) os valores a serem incorporados ou não. Por outro lado, o argumento deste trabalho é o de que parece reduzida a oportunidade para reflexão, julgamento e discernimento. Especialmente na principal estratégia pedagógica adotada, o projeto, os critérios de julgamento e discernimento do educando já são predeterminados, uma vez referenciados às finalidades igualmente predeterminadas das “ações concretas”. Ou seja: o discernimento e julgamento limitam-se à escolha do meio mais eficiente e eficaz para atingir determinado objetivo. Ao mesmo tempo, o discurso professa valores – “solidariedade”, “pluralismo”, “bem comum”, “democracia” – que, no entanto, nunca recebem uma exata definição, isenta de tautologia, que possa ser objeto de reflexão, discussão, refutação⁹⁸. Na confusão semântica provocada pelo discurso, é difícil perceber a distinção entre os termos. Além disso, a distinção, interrogação e reflexão a respeito de valores seria possível apenas com o respaldo da transmissão de “conteúdos” da herança cultural acumulada. A educação como pura atividade e treinamento de habilidades transforma, portanto, a transmissão de valores, em apelo emocional e pregação moral⁹⁹.

Não são exatamente valores aquilo que o discurso atual pretende inculcar, mas habilidades, como já dito, e regras de conduta que estejam em acordo com os “princípios” que regem a atividade do ator social contemporâneo: ou seja, como escolher os meios mais adequados para alcançar objetivos que beneficiem a si próprio e aos outros, como comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, saber trabalhar em equipe, como evitar conflitos, de que maneira negociar interesses etc. Os “princípios” – eficiência e eficácia na consecução do interesse particular – mais que manifestos pelo discurso, devem ser necessariamente exercitados por meio da atividade prática.

⁹⁸ No sítio na Internet da *Modus Faciendi* constava, entre outras, a frase seguinte, exemplo do discurso genérico sobre valores: “A vida é o mais básico e universal dos valores; respeitá-la acima de tudo é o caminho para a justiça, a solidariedade e a paz” (MODUS FACIENDI, 2006).

⁹⁹ A carência de conteúdo curricular em favor do desenvolvimento de habilidades há muito foi criticada por ARENDT (1992a), para quem a mudança social se beneficia justamente de uma educação conservadora que se volte para o conteúdo do passado e não se antecipe aos jovens, de maneira que eles próprios possam criar um mundo novo: “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. [...] *Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado*” (p. 246-47, grifo nosso). A passagem em itálico foi transcrita por Guiomar Namó de Mello no Parecer CEB/CNE Nº 15/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mas com sentido invertido, de modo a justificar o ataque ao “ensino tradicional”, supostamente baseado em memorização de

Isto é, o discurso é normativo, pois pretende estabelecer comportamentos em conformidade com uma regra, mas, ao mesmo tempo, oculta a regra sob o princípio da atividade. O discurso alcança seu êxito na atividade individual. Apaga-se a exterioridade da regra e o “ator social”, em incessante atividade, encarna a própria regra. O discurso não precisa exhibir-se como discurso e o próprio indivíduo encarrega-se de provar sua eficácia.

Pode-se afirmar que, em lugar de *formação*, o termo mais adequado para nomear o objetivo da educação em questão seja “formatação”, com o cuidado de se supor, não um formato rígido, mas um formato maleável de indivíduo que, por si só, seja capaz de amoldar-se às diversas conjunturas. O indivíduo contemporâneo nunca pode ser considerado definitivamente “formatado” e deve, ele próprio, aproveitar as oportunidades de educação ao longo de toda a vida que lhe possibilitem a atualização de sua formatação¹⁰⁰. Em última análise, a educação ao longo de toda a vida certamente nega a individualidade, mas também anuncia o fim do próprio indivíduo, que nunca alcança uma identidade mais ou menos permanente, nunca chega à estabilidade, nunca termina seu trabalho de autoformatação. Tal trabalho não parece cumulativo, porquanto guiado pela contínua capacidade de aprender a aprender num mundo em vertiginosa mudança, assemelhando-se a um processo constante de descarte e substituição do já adquirido por algo igualmente descartável.

O indivíduo nunca pode ser considerado adulto e formado (ou formatado), mas é sempre um jovem em constante processo de “desenvolvimento”. É possível, pois, detectar uma íntima associação entre a emergência da concepção de educação ao longo de toda a vida, cujo mote é o *aprender a aprender*, e a emergência de uma noção igualmente ampliada de juventude, que extrapola limites etários e faz do jovem modelo cultural.

Uma educação cujo objetivo é a “formatação” constante do jovem/indivíduo seria mais adequadamente classificada como uma técnica social, no sentido que Mannheim (1987) atribuiu ao termo: “método[s] de influenciar o comportamento humano de maneira que

conteúdos, e avaliar a aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências (cf. BRASIL/CNE, 2000, p. 68).

¹⁰⁰ Pode-se comparar o indivíduo contemporâneo aqui indicado ao “homem modulado” e “automodulante” citado por Bauman (2000): “Poder-se-ia dizer praticamente mesmo do “homem modulado”, o mais notável produto da sociedade moderna. Assim como a mobília modulada não tem um formato “certo” predeterminado, mas um conjunto infinito de formas e expansões possíveis, o homem modulado não tem perfil nem função predeterminados. [...] é antes um ser com *demasiados* aspectos e características que por essa abundância mesma só podem ser mantidos por algum tempo, sempre prontos para serem adotados ou dispensados segundo as necessidades. O homem modulado é uma criatura com *qualidades móveis, disponíveis e cambiáveis* [...]. Resumindo: o homem modulado é, antes e acima de tudo, *um homem sem essência*. Ao contrário da mobília modulada, porém, o homem modulado faz por si mesmo o trabalho de montagem e remontagem. É modulado mas também *automodulante*. Se um guarda-roupa modulado é um conjunto de *possibilidades* a escolher, o homem modulado vive como um conjunto de *tarefas* a serem realizadas” (p. 161, grifo do autor).

este se enquadre nos padrões vigentes da interação e organização sociais” (p. 89). E como o próprio Mannheim (1987) observou, a educação como meio de controle social não é algo isolado no interior da sociedade, mas é parte do conjunto das demais técnicas sociais. Em suma, é um dos instrumentos do poder atual.

Atualmente, conforme Deleuze (2004), as “sociedades de controle” estão substituindo as sociedades disciplinares. O poder atual já não é o poder disciplinar que identificava, distribuía e dominava corpos em sistemas fechados, constituindo indivíduos e subjetividades identificáveis, que resultavam num corpo único sobre o qual se exercia a dominação. Enquanto a disciplina operava, intensiva e meticulosamente, mediante o confinamento em local determinado (como foi a escola um dia), o controle é contínuo, ilimitado e dispensa as paredes que aprisionam. Pode-se concluir que uma das formas do controle atual é justamente a educação ao longo de toda a vida, que extrapola os limites da instituição escolar no espaço e no tempo (abrindo caminho, inclusive, para as ONGs, que se dedicam à educação não-formal)¹⁰¹.

Resta salientar que o poder atual e sua educação ao longo de toda a vida guardam ainda mais uma diferença em relação à sociedade disciplinar: hoje em dia, o próprio indivíduo em atividade – o ator social – encarrega-se de assumir a tarefa de alimentar e garantir o êxito do mecanismo de dominação. O controle atual não é mais um poder que se impõe ou que se introjeta, que limita e cerceia, pois parece ter quebrado, não só as fronteiras das instituições e do espaço-tempo, mas também qualquer anteparo individual. O indivíduo não internaliza comportamentos prescritos externamente, não assume papéis previamente determinados, mas desenvolve uma atividade que, ela própria, funciona como mecanismo do poder. O poder não se exerce a partir do exterior sobre um indivíduo passivo, receptor de prescrições ou, pelo contrário, que resiste e se contrapõe; poder-se-ia dizer que o poder atual se exerce horizontalmente, encarnado que está na própria atividade de cada um dos indivíduos/atores sociais ativos. Invocar o *protagonismo juvenil* equivale, portanto, a motivar o jovem a transformar-se no “principal ator” social, em outras palavras, no principal agente do poder que o controla.

¹⁰¹ Conforme Deleuze (2004): “Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. [...] Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada. [...] Face às formas próximas de um controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente” (p. 216).

A participação juvenil nos projetos

Disseminaram-se, nos anos 90 e 2000, os cursos sobre “elaboração de projetos sociais” (além daqueles sobre “captação de recursos”), destinados a ONGs e empresas em busca de financiamento para suas atividades, e ministrados por um tipo especial também de ONGs e empresas, aquelas que se especializaram na consultoria e assessoramento às atividades do terceiro setor. O “enfoque de projetos” foi adotado pela pedagogia, e tornou-se a linha mestra de trabalho adotada pelas ONGs que se lançaram no campo da educação não-formal, sem deixar de comparecer também nas propostas curriculares dos ensinos superior¹⁰² e médio.

A disseminação dos projetos foi tamanha que, segundo Novaes (2003), o próprio termo e a linguagem decorrente tornaram-se de domínio público, inclusive entre os jovens, ainda que existam diferenças de concepção e execução entre eles. Segundo a mesma autora, os projetos teriam se convertido, inclusive, em critério de inclusão/exclusão dos jovens da periferia:

Mas isso também não é tudo. Há mais um critério de diferenciação que pode entrar nesse caleidoscópio da inclusão/exclusão. Hoje, sobretudo nas grandes cidades, faz diferença ser ou não ser “*um jovem ou uma jovem de projeto*”. Esse pertencimento, que pode atenuar algumas marcas da exclusão social citadas acima, cria outras diferenças internas entre os jovens pobres, negros e brancos, homens ou mulheres, moradores ou não de áreas consideradas violentas. (NOVAES, 2003, p. 123, grifo do autor)

Os projetos tornaram-se a estratégia de trabalho comum às ONGs, que se responsabilizam diretamente pela sua execução ou, indiretamente, por meio da destinação de recursos financeiros e técnicos a outras organizações, formando, assim, uma “parceria”. Mesmo as ONGs que não explicitam o *protagonismo juvenil* (casos da Ação Educativa e da Aracati, p.ex., ver Anexos C e O) adotaram o projeto como estratégia de trabalho com jovens. A Ação Educativa, p.ex., propõe-se a apoiar e assessorar os grupos juvenis na implementação

¹⁰² Um possível exemplo da estratégia dos projetos no ensino superior pode ser o da disciplina “Resolução de Problemas” do Ciclo Básico dos cursos oferecidos pela USP Leste, em que, afirma-se, “os estudantes conhecem a realidade, encontram um problema e trabalham em sua solução” (IWASSO, 2006). A disciplina utiliza o método *Problems Based Learning* (PBL), formulado no Canadá no final da década de 60 e introduzido em algumas faculdades de medicina no Brasil no fim dos anos 90 (IWASSO, 2006). O método é referido como uma “forma inovadora de se trabalhar o ensino superior” por intermédio da qual “os estudantes precisam desenvolver um trabalho coletivo, que consiste em destacar e discutir um problema real da atualidade, tendo como referência a comunidade local” (RIBEIRO, 2005).

de “seus projetos” (cf. AÇÃO EDUCATIVA, 2006b), tendo, inclusive, oferecido, em 2001, um curso sobre elaboração de projetos, do qual participaram integrantes de doze grupos (cf. FREITAS, 2002).

No ensino médio, o projeto é previsto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹⁰³, como uma das metodologias alternativas ao “ensino tradicional”, que devem compor os currículos das escolas de modo que “estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores” (Art. 5º da Resolução CEB/CNE n. 3, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. In: BRASIL/CNE, 2000, p. 102). Os *Parâmetros* prevêem a integração dos projetos à parte diversificada do currículo das escolas, “superando definitivamente a concepção do projeto como atividade ‘extra’ curricular” (BRASIL/CNE, 2000, p. 85). O projeto é também uma das estratégias pedagógicas que atendem aos dois eixos que devem presidir a organização curricular defendida nos *Parâmetros*: a interdisciplinaridade e a contextualização. Conforme o artigo 8º da Resolução CEB/CNE n.3, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a interdisciplinaridade no currículo escolar supõe que:

... o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação (BRASIL/CNE, 2000, p. 103);

Ou seja, a interdisciplinaridade resulta na instrumentalização dos saberes, com a finalidade de “utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL/CNE, 2000, p. 21). A interdisciplinaridade é reforçada pela contextualização, recurso que torna “a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente” (BRASIL/CNE, 2000, p. 81). Tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualização implicam a atividade do aluno, retirado de uma suposta situação de “espectador passivo”:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase

¹⁰³ Sobre a efetivação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* em relação à participação dos alunos – identificada pelos autores como *protagonismo juvenil* – nas atividades escolares (projetos, avaliação do rendimento, grêmio, conselho de escola, organização e uso do espaço físico), consultar Zibas et al. (2006).

reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. (BRASIL/CNE, 2000, p. 78)

Nas escolas de ensino médio, os *Parâmetros* prevêm a possibilidade de os alunos escolherem os projetos da parte diversificada do currículo (BRASIL/CNE, 2000, p. 85), e no trabalho de educação não-formal realizado pelas ONGs supõe-se que os projetos sejam planejados e executados pelos próprios jovens, que se tornam, então, simultaneamente, beneficiários e “participantes ativos”, *protagonistas*, enfim.

De maneira geral, o projeto reúne pelo menos dois quesitos fundamentais da concepção atual de educação: é uma atividade prática, dispensando “teorias” e “conteúdos inúteis”, e é uma atividade de grupo, oportunidade de “aprendizagem” da sociabilidade.

O projeto como atividade prática

O projeto é apresentado como estratégia educativa que possibilita o acesso à informação, o desenvolvimento do “potencial” e a “construção do conhecimento” pelo indivíduo, a aproximação entre a escola e o mundo juvenil e entre a escola e as diversas “realidades” existentes além dos muros escolares (cf. CARNEIRO, 2002). Por meio do projeto, a “cultura e o saber do jovem” poderiam ser incorporados ao currículo escolar (CARNEIRO, 2002, p. 56), e o jovem poderia satisfazer a sua vontade de *fazer* coisas (a essência da participação)¹⁰⁴. Por intermédio do projeto o jovem poderia “praticar” seu *protagonismo* e, ao mesmo tempo, inserir-se socialmente:

Os bons projetos são aqueles que respondem adequadamente às necessidades mais prementes dos jovens marginalizados, no sentido de que lhes dão proteção, segurança, compreensão, contatos com o mundo adulto e acesso à informação. Em outras palavras, oferecem um clima propício para o desenvolvimento da autoconfiança em função das capacidades e habilidades

¹⁰⁴ Sobre os elementos educativos dos projetos que se apresentaram no “Encontro sobre Melhores Práticas em Projetos com Jovens do Cone Sul”, em novembro de 1999, ver artigo de Jáuregui (2001).

destes jovens, geralmente latentes e abafadas pelas circunstâncias em que vivem. Os projetos lhes permitem sentir-se escutados e capazes de influir e lhes oferecem a possibilidade de um diálogo intergeracional que não encontram no entorno maior. Desta forma, os projetos criam um microclima que atua sinergicamente com a “vontade de fazer coisas” e com as capacidades latentes dos jovens, as quais se vêem frustradas no mundo fora do projeto. Por outra parte, os projetos dão aos jovens participantes um pequeno mas significativo apoio para a construção de uma inserção social, em seu caminho para a consolidação de uma identidade e de uma vida de adultos. (DURSTON, 2001, p. 13)

Seguem duas definições de projeto, uma, apresentada por Carneiro (2002), que foi assessor da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, e referida mais especificamente à escola de ensino médio, e outra formulada por Tapia (2001), então técnico da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL:

Sendo uma metodologia de organização da aprendizagem que busca desenvolver, com enfoque construtivo, atividades curriculares multifocais da realidade, apoiadas em diferentes áreas de conhecimentos, os *projetos juvenis* possibilitam trabalhar com metas, objetivos e, muitas vezes, com a produção de algo que sirva como instrumento importante de intervenção em situações reais (CARNEIRO, 2002, p. 126, grifo do autor).

Formalmente, os projetos se definem como a unidade mínima de intervenção social que, por meio de uma estratégia tecnicamente viável e objetivos claros, se propõe a transformar uma situação negativa que afeta a um grupo de pessoas em um tempo e localidade determinados (TAPIA, 2001, p. 17).

O projeto social, ou simplesmente projeto, é instrumento – meio para se alcançar um fim – uma vez que se supõe que por seu intermédio seja possível encontrar e executar a “solução” para um “problema” devidamente diagnosticado:

Um projeto é uma forma de intervenção que atua apenas sobre um problema com vistas a eliminá-lo. Isto não quer dizer que sempre resolva o problema, mas que o põe em uma situação diferente, com o que dá origem ou cria a necessidade de um novo projeto. (GONZÁLEZ, 2001, p. 103)

É, pois, como mediação entre “problema” e “solução” (TAPIA, 2001, p. 21), como “estratégia para abordar os problemas” (p. 34) que se considera que o projeto possa converter-se em “instrumento de mudança social” (p. 38). “Identificar problemas e encontrar soluções” tornou-se o mote do discurso do terceiro setor (discurso partilhado e disseminado por outros tantos segmentos sociais: empresariado, governo, mídia etc.) e o projeto, a principal estratégia para tanto. O êxito de um projeto – ou seu “impacto” – pode ser medido pela variação dos indicadores quantitativos do grau de “mudança social”. Em linhas gerais, conforme Tapia (2001), para que o êxito de um projeto possa ser alcançado, algumas etapas devem ser observadas na sua formulação e execução:

- Identificação do problema: por meio de variáveis e indicadores de “situações observáveis” que afetem grupos determinados.
- Elaboração de diagnóstico: para a devida identificação do problema, devem ser realizados “diagnósticos específicos” em nível local que, sem ignorar as “estruturas causais” dos problemas, respondam a “fatos concretos que reflitam as aspirações dos sujeitos” (p. 22).
- Definição clara e precisa de objetivos “realistas, compreensíveis e específicos” (p. 25), de maneira que possam ser hierarquizados e quantificados.
- Monitoramento: “observação permanente e focalizada dos processos centrais de execução” (p. 30) do projeto.
- Avaliação do impacto: “pretende estabelecer em que medida a estratégia utilizada (bens e serviços entregues) resolve o problema social de um grupo específico” (p. 30).

O objetivo de “mudança social” de um projeto revela um outro sentido que assume o termo mudança, agora acessível e desejável ao indivíduo: a reversão de “uma situação negativa”, considerada como um “problema” que afeta localmente um grupo determinado de pessoas. O projeto, portanto, tem um caráter local e pretende uma “intervenção” pragmática e imediata que possa ser aferida. Pode-se afirmar que o principal limite do projeto resida justamente no fato de que a concepção de uma situação em termos de problema já traz em si a proposta de solução ou de uma certa linha de soluções. As soluções encontradas derivam diretamente da maneira pela qual for identificado e diagnosticado o problema.

De maneira geral, acredita-se na superioridade dos dados quantitativos para a descrição tanto do “problema” quanto dos objetivos e “impacto social” do projeto. Aliás, essa é uma tendência que não é nova, mas que vem se fortalecendo (impulsionada, inclusive, pelo avanço da informática) nos estudos e pesquisas realizados pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs e na própria universidade: a crença na capacidade dos números de expressarem suficientemente a realidade social e poderem orientar as políticas de intervenção. Ou, dito de outra forma: a justificação das políticas de intervenção por meio de um diagnóstico supostamente objetivo da realidade. Assim, os enunciados tomam a forma de indicadores e índices estatisticamente construídos e freqüentemente georreferenciados: “Índice de Desenvolvimento Humano” (IDH/PNUD), “Índice de Qualidade de Vida Urbana” (IQVU de Belo Horizonte), “Índice do Nível de Vida” de Curitiba, “Índice Social Municipal” e “Índice de Gestão Municipal” (e outros, do Instituto Polis, São Paulo), “Índice de Vulnerabilidade Juvenil” (IVJ, da Fundação SEADE) e até um

“Índice de Participação Cidadã”¹⁰⁵, entre tantos outros. Ilustrativa é a passagem seguinte que consta como nota de rodapé no artigo de Tapia (2001):

A propósito da quantificação dos objetivos mediante indicadores no âmbito dos projetos, existe a crença de que os “objetivos são muito qualitativos” e não podem expressar-se em termos quantitativos. Na realidade, ainda que tome mais tempo e recursos para fazê-lo, qualquer acontecimento social (fato social) observável se pode conceituar e abrir em dimensões que podem expressar-se em variáveis e indicadores quantitativos. (p. 26)

Tanto os projetos quanto as políticas públicas de que são aplicação estariam, portanto, supostamente respaldados por um saber que se pretende técnico, que aparece como imediatamente impresso na realidade, dependendo apenas de mensuração. Apaga-se a distância entre o real e o saber, produzindo-se a “ficção de transparência do real” (LEFORT, 1990). Assim, as decisões (no nível dos projetos e no nível das políticas) aparecem como obedecendo a critérios técnicos e não políticos, o que, em última instância, coloca os seus formuladores e executores (inclusive os jovens *protagonistas*) na posição de objetos e não de sujeitos (uma vez que critérios técnicos não seriam passíveis de contestação).

O pragmatismo, imediatismo e a pretendida tecnicidade do projeto – regido por critérios de eficiência e eficácia com o objetivo de resultados previamente fixados e quantificáveis – são fatores que permitem identificar a presença de uma certa lógica empresarial. Tal lógica perpassa todo o projeto, desde a definição, ou mais explicitamente a *seleção*, do segmento a ser atendido até a avaliação do “impacto” final que desconsidera aspectos qualitativos e subjetivos (muito reais e concretos, apesar da retórica contrária) das condições de vida da população. Assim, o projeto social, ou simplesmente projeto, é por vezes também referido como “empreendimento”, e o indivíduo responsável pela sua execução, como “empreendedor social”, termos que tornam ainda mais evidente a lógica de mercado e afinidade entre os dois enunciados: *protagonismo* e *empreendedorismo*. Tal é o caso do Programa Muda Mundo, da Ashoka Empreendedores Sociais (ver Anexo P):

Empreendimento é o projeto criado e liderado pelas equipes de jovens. Neste contexto, o empreendimento pode ou não gerar renda, devendo, no entanto, gerar algum impacto social na comunidade onde for implementado (GERAÇÃO MUDA MUNDO, 2006)

Um empreendedor social tem uma idéia nova para gerar mudanças no mundo. Empreendedores sociais são pessoas ou um grupo de pessoas

¹⁰⁵ O “Índice de Participação Cidadã” (IPC) é apurado pela Rede Interamericana para a Democracia, formada por mais de 350 organizações de 24 países. Conforme o IPC 2005, entre os oito países latino-americanos analisados, o Brasil obteve a maior pontuação “em atuação da sociedade civil em questões coletivas” (HERCULANO, 2005a): 5,1 pontos numa escala de 1 a 10. Ao mesmo tempo, o levantamento teria apurado que “a participação é maior via Internet e menor por correio, telefone e manifestações de rua” (HERCULANO, 2005b).

motivadas que identificam, acertadamente, problemas em sua sociedade e elaboram soluções inovadoras que alteram sistemas sociais complexos. (GERAÇÃO MUDA MUNDO, 2006)

A proximidade entre *protagonismo* e *empreendedorismo* – cujo ponto comum é a lógica empresarial – foi explicitamente apontada pela Fundação Educar DPaschoal, ao citar Antônio Carlos Gomes da Costa: “O protagonismo juvenil é uma forma de empreendedorismo na área social. O empreendedorismo produtivo do jovem é uma forma de protagonismo na esfera produtiva” (apud EDUCAR, 2001, p. 10). Tal proximidade também foi indicada por Ribas Jr. [2005?], um dos autores que se ocuparam em definir o *protagonismo juvenil*:

O conceito de protagonismo juvenil guarda afinidade com uma outra idéia de valor que pode contribuir para a renovação dos métodos educacionais: o conceito de empreendedorismo juvenil. Empreender é exercer a capacidade de imaginar, planejar e colocar em prática sonhos e projetos. A imagem clássica do empreendedor é a de alguém que concretiza seus projetos individuais. Nada impede, porém, que tais projetos sejam coletivos e direcionados ao bem-estar da coletividade. O crescente desenvolvimento da área social vem gerando o conceito de “empreendedorismo social”: uma associação entre a capacidade empreendedora (baseada em competências técnicas e comportamentais que favorecem, a partir de idéias inovadoras, o alcance de objetivos de forma criativa, autônoma e arrojada, com eficiência e eficácia, considerando riscos e incertezas) e a competência ética (baseada no compromisso com a garantia de sustentabilidade social, a redução das desigualdades e o atendimento às necessidades da coletividade). (RIBAS JR, [2005?])

Cabe ressaltar, por outro lado, a incompatibilidade entre os interesses de mercado e a garantia dos direitos sociais. Especialmente quando desenvolvidos pela iniciativa privada, sob o lema da “responsabilidade social” das empresas, os projetos submetem-se à aleatoriedade e pulverização próprias das disponibilidades particulares de investimento, desconsiderando a demanda por direitos. O chamado “investimento social” das empresas não considera a existência de cidadãos com expectativa de que seus direitos sejam garantidos, mas a decisão privada sobre o volume e a rentabilidade dos recursos que podem ser direcionados para suprir as carências de indivíduos que permanecem como destinatários, beneficiários, não-autores e não-formuladores de políticas sociais (cf. PAOLI, 2002).

A participação dos *destinatários* em todas as etapas de formulação e execução do projeto é apresentada no volume *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur* (CEPAL e UNESCO, 2001) como condição de êxito do mesmo. Supõe-se que tal participação resulte num diagnóstico mais fidedigno da situação a ser alterada e na validação, pela própria população alvo, das estratégias a serem aplicadas:

Se a opinião dos destinatários não está incorporada, seu grau de identificação com as estratégias de execução e com os objetivos é precário, o que afeta diretamente o êxito e o impacto final do projeto (TAPIA, 2001, p. 21).

Assim como não é indiferente quem define o problema social, tampouco é indiferente a estrutura causal associada ao problema. Com efeito, não é o mesmo definir pobreza como exploração que como ausência de oportunidades ou atraso cultural. Seus componentes e fatores causais são em cada caso diversos e configuram âmbitos de atuação distintos, razão pela qual a participação dos grupos destinatários na elaboração do diagnóstico não só permite uma aproximação da realidade social, mas também atua como mecanismo de validação e apropriação dos processos de transformação. (TAPIA, 2001, p. 23)

Contudo, como fica evidente na citação seguinte, a participação dos *destinatários* não interfere na essência do projeto, qual seja, a busca dos meios mais eficazes para a realização de metas predefinidas ou, em outras palavras, a busca de soluções para problemas. Embora Costa (2000) declare que os *jovens protagonistas* participam “ativamente da criação, organização, realização e avaliação das atividades” (p. 259), o fato é que o sentido e a direção dessas práticas são firmados de antemão pelas organizações que as promovem. Ainda segundo Costa (2000), o projeto a ser realizado pelos jovens será considerado “importante” na medida em que estiver “claramente direcionado para sanar um problema ou suprir uma necessidade da comunidade” (p. 220). Ou seja, a participação dos jovens não afeta a convicção de que o projeto seja a estratégia de “mudança social” mais adequada:

Em síntese, desenvolver um processo participativo para abordar a realidade social supõe um diálogo que permita estabelecer uma hierarquia entre os problemas e tomar decisões para definir as estratégias mais adequadas para sua solução. Requer-se não só explicitar as relações causais, senão também, complementarmente, realizar uma leitura realista da viabilidade política e financeira de sua execução. (TAPIA, 2001, p. 24)

É possível afirmar, portanto, que a participação é concebida de maneira instrumental, tendo como finalidades centrais: a construção de um consenso via legitimação das políticas, medidas e projetos e o aumento dos graus de eficiência e eficácia na sua execução. A instrumentalidade rege a participação (e, poder-se-ia acrescentar, a política). Essa “nova forma” de participação tem sido valorizada perante às “tradicionais”, inclusive pelo argumento de que a ausência de “produtividade” e da “capacidade de resolver problemas” seria o motivo do afastamento da juventude da política (cf. RODRÍGUEZ, 2001, p. 79).

O principal argumento deste trabalho é a de que essa “nova forma” de participação, viabilizada pelo projeto e apresentada como prática de *protagonismo juvenil*, promove a integração da juventude. Nessa “nova forma” de participação ou de atuação social,

por vezes explicitamente referida como “nova forma de política”, não há abertura para o inusitado, a improvisação e a espontaneidade, elementos que, em outros momentos da história e da sociologia, já foram valorizados como ação política. A “nova forma” de política recorre sim, à criatividade e inovação, que, no entanto, não significam o mesmo que criação e o novo. No discurso atual, a criatividade e a inovação referem-se à engenhosidade na invenção e no arranjo de meios e estratégias para alcançar objetivos predefinidos, guiados, por sua vez, por princípios e critérios igualmente predeterminados. Criatividade e inovação, no discurso atual, não supõem a imaginação desimpedida de finalidades e tarefas a serem cumpridas, mas são requisitos da atividade de *fazer coisas*¹⁰⁶. E o *fazer coisas*, característica da “nova forma” de política, não é compatível com aquilo que já foi a essência da política juvenil: a contestação¹⁰⁷. Isto é, transformou-se a própria noção de política, que deixou de ser oportunidade de contestação juvenil para constituir estratégia de integração dos jovens pobres.

O projeto como atividade em grupo

Os artigos que compõem o volume *Protagonismo juvenil en projectos locales: lecciones del Cono Sur* (CEPAL e UNESCO, 2001) recomendavam a participação dos destinatários nos projetos orientados aos jovens, mas divergiam em relação à avaliação do

¹⁰⁶ Para a Ashoka, organização social que apoia, financeira e tecnicamente, “pessoas que possuam uma proposta realmente *inovadora* para solucionar um determinado problema social” (ASHOKA, 2006, grifo nosso), a criatividade é característica essencial dessas pessoas, referidas como “empreendedores sociais”: “Empreendedores sociais bem-sucedidos devem ser criativos e visionários, tanto na definição de objetivos, quanto na solução de problemas que possam ocorrer no processo de implantação de suas idéias. Para Ashoka, a criatividade faz parte da natureza do empreendedor social...” (ASHOKA, 2006).

¹⁰⁷ Este trabalho não pretende ser comparativo, mas é interessante lembrar que o movimento estudantil não um tinha um *projeto*, isto é, um programa de ação previamente fixado. É de Foracchi (1972) a seguinte caracterização do movimento estudantil: “Um dos trunfos de que o movimento estudantil dispõe é, exatamente, o do seu não comprometimento com programas e da conseqüente valorização da improvisação das suas elaborações estratégicas e táticas. Supõem os estudantes que seriam relativamente fácil fazer com que o movimento desencadeado abortasse, numa manifestação inócua, se o seu desenvolvimento estivesse previamente configurado num programa de ação. O impacto que provoca é condicionado pela surpresa, pela eclosão inesperada que apanha desprevenidos os interessados em contorná-la. [...] A valorização tática da espontaneidade e da improvisação não se limitam, porém, ao momento da eclosão e ao plano institucional. Elas são cultivadas como as virtudes cardeais do movimento estudantil que delas se impregna para lançar-se, com ousadia, a novas experiências. Não importa que estas não durem, nem sejam permanentes; o essencial é que através delas se possam entrever novas possibilidades. A idéia central – se é que ela pode ser assim caracterizada – é manter viva na sociedade a *contestação permanente*, para que nela se formem outros caminhos e outras alternativas. É nesse sentido que o poder estudantil pode ser caracterizado como a afirmação de um direito de veto, o direito de recusar qualquer fórmula, qualquer proposta que não lhe for conveniente, que implicar no sufocamento da espontaneidade e da improvisação. [...] É difícil apreender, com rigor, o momento incipiente em que a ação se desencadeia, porque ele é de sombra, incerteza e indefinição. O movimento estudantil apresenta a peculiaridade de assumir, como condição da sua persistência, a incerteza do seu projeto. Este só pode ser percebido nos seus contornos, pelo seu aspecto meramente sintomático, expresso através daquilo que ele diz, afirma ou escreve sobre si mesmo e através das reações de tolerância ou hostilidade que provoca” (FORACCHI, 1972, p. 101-04, grifo do autor).

nível em que estaria ocorrendo tal participação naquele momento. Enquanto a introdução escrita por Durston (2001) apontava a existência de “sérios defeitos de desenho e execução” (p. 21) nos projetos juvenis, Rodríguez (2001), por outro lado, se detinha no caso de quatro projetos em que detectava a possibilidade de “exercício da cidadania” e a existência de “elementos que contribuem para incrementar em seus beneficiários a capacidade de comportar-se como atores sociais” (p. 82). No Encontro que deu origem à publicação estiveram representados vinte projetos que contavam “com a participação de jovens em situação de desvantagem” (DURSTON, 2001, p. 11) ou, em outros termos, estavam “orientados a jovens em situação de marginalidade e desvantagem, nos campos da educação, saúde, emprego e participação cidadã” (p. 12). Um exame mais próximo do Anexo do artigo de Tapia (2001) faz supor que a maioria absoluta, senão a totalidade, dos projetos tinha organizações adultas (governo, Igreja, ONGs) e não juvenis como as condutoras dos projetos. Assim, o termo *destinatário*, referindo-se ao jovem, e a expressão *projetos orientados aos jovens* indicam apropriadamente o caráter adulto e assistencial dos projetos em questão, que consideravam os *jovens em situação desvantajosa* como objeto de intervenção. Apesar disso, em virtude do esforço dos autores em incentivar a participação juvenil, são ressaltadas as qualidades dos jovens *destinatários*, referidos, algumas poucas vezes no texto, como *protagonistas*:

... tinha-se conhecimento de projetos vigentes no Cone Sul da América Latina que trabalhavam com jovens em situação desvantajosa (pobres, de escassa educação, mulheres de setores excluídos e jovens rurais) [...]. Sabia-se da existência de um número não precisado de projetos cujos *protagonistas* eram estes jovens. (DURSTON, 2001, p. 12, grifo nosso)

Através deste pequeno número de projetos que têm os jovens rurais como protagonistas, podemos visualizar como os jovens, apesar de todas as dificuldades, estão em busca constante de oportunidades e de participação (CASTILLO, 2001, p. 112).

Os jovens de setores pobres e excluídos foram os protagonistas do debate. A todos os observadores profissionais e peritos surpreendeu a capacidade de análise demonstradas por estes jovens...

[...]

O conjunto de artigos e documentos reunidos neste livro deixa claro que os jovens marginalizados têm um grande desejo de integrar-se à sociedade adulta e contam com a capacidade para fazê-lo, junto com um *capital social* valioso, consistente nas amplas redes interpessoais de fortes laços informais existentes entre jovens pares. (DURSTON, 2001, p. 14, grifo do autor)

Observe-se na citação acima o uso da expressão “capital social” como referência às relações interpessoais tomadas como um recurso ou instrumento para certo objetivo. Os “fortes laços informais existentes entre jovens pares” (DURSTON, 2001, p. 14),

ou as diversas “práticas de estar junto” (COELHO, 1996-97), enfim, as relações privadas entre os jovens indivíduos, supostamente detentores de uma tendência à “grupalidade” (COSTA, 200, p. 140), não são consideradas como ameaça à ordem social, mas servem ao bom andamento dos projetos:

Com efeito, segundo o *Informe de Desenvolvimento Humano em Chile, 2000* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os jovens contam com um forte capital social quanto aos níveis de associatividade, baseado principalmente no estabelecimento de redes e laços informais. Na elaboração dos projetos é importante dar espaço a essa prática. (TAPIA, 2001, p. 36)

As relações pessoais são, simultaneamente, requisito para o êxito dos projetos e um de seus objetivos, uma vez que a própria sociabilidade é concebida como algo passível de aprendizagem. Portanto, além de *aprender a fazer* e *aprender a aprender*, tornados possíveis pelo exercício da atividade prática, o projeto seria também oportunidade para o *aprender a conviver* e *aprender a ser*. A educação, concebida como aprendizagem e treinamento de habilidades, ocorre por meio de atividades coletivas, dispensando o trabalho individual e reflexivo, tendência, aliás, cada vez maior no interior da própria escola formal¹⁰⁸.

Cabe, finalmente, ressaltar ainda três pontos a respeito da importância atribuída ao grupo pelas políticas de juventude, inclusive a concepção em vigor de educação. O primeiro diz respeito ao fato de que a estratégia pedagógica da atividade em grupo prepara o indivíduo para o tipo de participação que dele se espera hoje em dia na sociedade. O modelo de participação atual é pela via da organização (ou do grupo) e é justamente esse modelo que principalmente as ONGs repassam aos jovens com que trabalham. No grupo, aprende-se a participar.

O segundo ponto diz respeito justamente à mediação feita pelo grupo entre o indivíduo e o todo social. O grupo interpõe-se entre o indivíduo e a sociedade, não só como instância socializadora, mas como amortecedor do poder predominante. No grupo, o jovem indivíduo tem a *oportunidade* de *sentir útil* e *fazer alguma coisa*, aplacando a sensação de impotência ao juntar aos demais os seus esforços, que de outra forma seriam considerados infrutíferos. Igualmente, no grupo, o jovem indivíduo tem a *oportunidade* de apaziguar a sua condição de átomo isolado na sociedade massificada, uma vez que pode encontrar-se com

¹⁰⁸ Carneiro (2002) explicita a idéia de que a educação e, por conseguinte, a aprendizagem deve ser uma atividade coletiva: “... aqui, surge uma nova perspectiva de compreensão do currículo na escola de Ensino Médio. Sobretudo, no que diz respeito à transformação da sala de aula em um laboratório de aprendizagem coletiva” (p. 60 e p. 92). Essa passagem, cuja transcrição não está completa aqui, aparece, exatamente igual, por

seus *pares* ou com seus *iguais* (expressões utilizadas com alguma frequência em menção aos integrantes de grupos juvenis).

O grupo interpõe-se entre o poder que homogeneiza e controla e a massa dos jovens/indivíduos sem poder, oferecendo-lhes a ilusão de que a sua atividade os diferencia e liberta. O grupo é a instância em que o poder aproxima-se dos indivíduos, controla-os e homogeneiza-os, sem precisar colocar-se como força exterior, coercitiva. No grupo, o discurso do poder não se exhibe como discurso e confunde-se com a própria atividade.

Poder-se-ia argumentar que o grupo é também espaço de troca de idéias e opiniões e, portanto, oportunidade de crescimento pessoal. Pode ser. Mas certamente não é o caso dos grupos em questão, em que os seus integrantes são objetos de uma *atividade educativa* tal como descrita até aqui. Nessa circunstância, não há margem para a troca de idéias e opiniões, posto que a existência de ambas pressupõe um processo anterior de conhecimento e reflexão, ausente na concepção de educação em vigor.

Além disso, os jovens integrantes de grupo encontram-se entre si, como já sugerido, encontram-se com aqueles que já são, ou em breve se tornarão, os seus *iguais*. Ora, não há o que trocar entre *iguais* que têm as mesmas “opiniões”. E este é o último ponto a ser destacado aqui: o grupo é homogeneizador¹⁰⁹. No grupo, o indivíduo abdica de sua singularidade para integrar-se ao coletivo. E com sua individualidade dissolvida no grupo, o indivíduo perde sua capacidade de autodeterminação. Adorno (1994) já alertava para os perigos da “identificação cega com o coletivo” (p. 39) e para a “falsidade dos vínculos incentivados apenas para que proporcionem alguma coisa – ainda que boa...” (p. 36). Para o autor, a possibilidade de resistência ao geral predominante não está na adesão ao grupo ou no estabelecimento de vínculos, mas no fortalecimento da individualidade e da autonomia. Esta, por sua vez, não significa isolamento ou capacidade individual para entrar em atividade, como no discurso em questão, mas supõe “a força para a reflexão, para a autodeterminação, para a não-participação” (ADORNO, 1994, p. 37).

duas vezes, no livro de Carneiro (2002): à página 60 e à página 92. Eis um exemplo de como o discurso em questão é, literalmente, repetitivo.

¹⁰⁹ A passagem seguinte, de autoria das educadoras do Movimento de Adolescentes Brasileiros (Anexo A), coloca em evidência o caráter homogeneizador do grupo: “De um conjunto de indivíduos passamos a ter um grupo quando, depois de um tempo, há convivência e compartilhamento. Para que isso aconteça tornam-se necessários a constância da presença dos participantes, a identificação de objetivos comuns, o respeito às diferenças individuais, a capacidade de resolver contradições e conflitos, a partir do diálogo, e o estabelecimento consensual de regras e normas de conduta” (RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 25).

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ATIVA

O discurso é tautológico, pois nada esclarece e define sempre um termo pelo outro. Pode-se interpretar a tautologia como um recurso do discurso na sua tarefa de homogeneização e afirmação da unidade do social. Contradições e desigualdades são submersas e o real aparece como imediatamente inteligível uma vez que um único princípio impõe-se como evidente no governo das coisas: no discurso em questão este princípio é o da atividade individual. Como já se viu no Capítulo II, a noção de “participação” (por vezes adjetivada: “participação ativa”) é definida pela atividade do indivíduo; o mesmo pode-se dizer das noções de “atuação social” e “ator social”. Assim, atuação e participação são noções que se igualam e se identificam à noção de cidadania, concebida como *fazer* coisas, o que confere à noção de direitos o caráter de atividade e responsabilidade individuais. Atuação, participação e cidadania (e, com esta, a noção de direitos), concebidas como *fazer* coisas, tornam-se sinônimos, portanto, de voluntariado. O círculo vicioso e tautológico do discurso pode ser assim representado: atuar = participar = praticar cidadania = realizar trabalho voluntário = atuar = participar..... Cidadania, participação e trabalho voluntário confundem-se na “nova forma” de política.

A preparação para uma vida social regida pelo princípio da atividade do indivíduo/ator deve ocorrer por meio de uma educação que tenha como elemento central também a “participação ativa” do aluno. Desse modo, os projetos e, por vezes, o próprio *protagonismo juvenil*, são definidos como estratégias de “educação para a cidadania” (cf. COSTA, 2000). Supõe-se, portanto, uma “cidadania ativa” que possa ser “praticada” e, por conseguinte, objeto de aprendizagem.

Neste Capítulo será retomada a discussão dos Capítulos II e III sobre a atividade do indivíduo/ator social, sob a perspectiva de duas noções centrais do discurso atual e, especialmente, do *protagonismo juvenil*: cidadania e voluntariado como formas de “participação ativa”. São feitos também alguns apontamentos sobre a educação para a cidadania ativa.

Sobre cidadania e política

Durante a movimentação política dos anos 80, no Brasil, as noções de direitos e de cidadania ocuparam posição central. Grosso modo, ciências sociais e sociedade organizada compartilhavam uma concepção de cidadania referendada na conjuntura social e política em que ocorriam os esforços pela redemocratização do país. A noção de cidadania de então supunha uma nítida distinção entre espaços público e privado¹¹⁰, além da construção da noção de direitos por meio de uma intensa mobilização política. A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, chamada “cidadã” pelo Presidente da Assembleia Constituinte, deputado Ulysses Guimarães (PMDB), finalmente consagrou como direitos as reivindicações dos movimentos sociais dos anos 70 e 80: trabalho, moradia, saúde, educação, assistência social, *habeas-corpus*, *habeas-data*, entre outros tantos¹¹¹.

Por outro lado, discurso pronunciado em 27 de julho de 1988 pelo próprio Presidente da Assembleia Constituinte já anunciava um conceito de cidadania distanciado da noção de direitos e mais próximo das relações de mercado. Na ocasião, Ulysses Guimarães salientou a importância da participação popular, tanto na elaboração da Constituição como com relação ao poder de iniciativa e de veto de projeto de lei constante do texto. Embora tenha ressaltado o caráter inovador da “Constituição cidadã”, o deputado utilizou uma linguagem em que o termo “direitos” cedia lugar à expressão “bens e serviços”. Foram palavras do deputado:

A Constituição, com as correções que faremos, será a guardiã da governabilidade. A governabilidade está no social. A fome, a miséria, a ignorância, a doença inassistida são ingovernáveis. [...] A injustiça social é a

¹¹⁰ Conforme Paoli (2002): “... a construção intelectual brasileira do que se entende por cidadania tem ido além de seu aspecto teórico normativo voltado para a avaliação dos procedimentos da democracia e da justiça social. De fato, uma das características essenciais na literatura sobre esta questão é manter a dimensão crítica do conceito muito próxima da complexidade empírica dos conflitos concretos por direitos, operando, assim, com os acontecimentos singulares que desvendam uma sociedade fragmentada pela multiplicação de suas históricas desigualdades. Esta proximidade com os acontecimentos, ações e debates que disputam o sentido social e político destas transformações levou, por seu lado, à elaboração de uma noção de cidadania intimamente relacionada com a importância das distinções analíticas claras entre o espaço público e os interesses privados, como base para a compreensão crítica do aprofundamento da exclusão social e política e para a avaliação de sua dinâmica” (p. 376-77).

¹¹¹ Conforme Telles (1999): “Nos anos 80, os movimentos sociais se organizaram, os sindicatos se fortaleceram e as aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária ganharam forma na reivindicação de direitos, projetaram-se no cenário público, deixaram suas marcas em conquistas importantes na Constituição de 1988 e se traduziram na construção de espaços plurais de representação de atores coletivos reconhecidos como interlocutores válidos no cenário político nacional” (p. 17).

negação e a condenação do governo. [...] Repito: essa será a Constituição cidadã, porque recuperará como cidadãos milhões de brasileiros, vítimas da pior das discriminações: a miséria. *Cidadão é o usuário de bens e serviços* do desenvolvimento. Isso hoje não acontece com milhões de brasileiros, segregados nos guetos da perseguição social (GUIMARÃES, 1988, grifo nosso).

Os direitos sociais, na formulação de Ulysses Guimarães, não eram concebidos como princípios de um contrato social em que se estabelece uma reciprocidade entre Estado e os membros da sociedade e vice-versa, a partir do discernimento da responsabilidade pública sobre as circunstâncias de vida, mas como serviços prestados por um Estado protetor. Tal concepção, que certamente não era exclusiva do Deputado Ulysses Guimarães, iria permitir, aos governantes da década de 90, justificar o encolhimento dos direitos sociais com a retração das funções estatais sob o neoliberalismo. Tão logo foi promulgada a Constituição Federal, em 1988, os direitos sociais que consagrava começaram a ser ameaçados pela adoção de teses e medidas mais ortodoxas na economia. Soares (2001) identifica o final do governo Sarney, entre os anos de 1988 e 1989, com o “início do desmonte das políticas sociais brasileiras” (p. 213), e classifica os anos seguintes, a partir de 1990, como período de “continuidade do desmonte e início de uma política social de perfil neoliberal” (p. 213).

Durante a década de 90, o discurso simplificador que associou Estado a atraso e ineficiência e, de outro lado, mercado à modernidade e eficácia, passou a apontar os direitos como obstáculos à recuperação fiscal e à modernização da economia. Conforme Telles (1998), os direitos, desvinculados de parâmetros de justiça e igualdade, converteram-se em: privilégios (que precisavam ser eliminados para que o Estado pudesse se modernizar e o mercado funcionar adequadamente); recompensas (estímulos ao trabalhador para buscar maior qualidade e rendimento na realização de suas atividades, demonstrando um espírito de comprometimento com os objetivos da empresa); ou em ajuda humanitária aos pobres, ato de “solidariedade” e “responsabilidade social” de cada indivíduo, organização do terceiro setor ou empresa. Pode-se acrescentar ao argumento de Telles (1998) que os direitos tornaram-se também o resultado da atividade do indivíduo que deve, ele próprio, *assegurá-los*. Como já mencionado no Capítulo III (item *Modificações recentes do discurso*), o atual “sujeito de direitos” é o beneficiário que também contribui, “participante ativo” que se beneficia e aos outros.

Entre os direitos proclamados pela Constituição de 1988 estão os direitos políticos do referendo, o plebiscito e a iniciativa popular, mecanismos de participação direta

do povo na função legislativa. Tais mecanismos foram objeto de estudo de Maria Victoria de Mesquita Benevides em trabalho que lhe conferiu o título de livre-docente da Faculdade de Educação da USP, em 1990. No estudo – que recebeu o título de *A cidadania ativa* – a pesquisadora não ignorou a importância dos “movimentos sociais e populares e outras formas de participação direta na vida política” (BENEVIDES, 2003, p. 22), embora tenha concentrado sua atenção na “participação popular [...] que se realiza através de *canais institucionais* para a intervenção direta na atividade de produção das leis e de políticas governamentais” (p. 12, grifo da autora).

Aqui não se pretende reproduzir a discussão do estudo de Benevides (2003), mas apenas dele destacar dois aspectos importantes para este trabalho: o primeiro é o uso dos termos “povo” e “popular”, aludindo a um sujeito político detentor de soberania. A figura política do “povo” e sua participação, adjetivada de “popular”, desapareceram do discurso atual¹¹². Hoje em dia, a participação deixou de ser “popular” substituída que foi pela “participação social” ou simplesmente “participação” de segmentos da sociedade – ONGs, empresários, sindicatos, profissionais liberais, grupos diversos etc. – que comparecem no espaço público não mais como membros equivalentes de um ente comum e plural nomeado “povo”, mas como defensores atomizados de interesses particulares. Isso permite supor o esvaziamento de certo(s) sujeito(s) político(s) constituído(s) em determinada conjuntura histórica e a emergência de uma “nova forma de política” realizada pelo indivíduo.

O segundo aspecto a ser destacado do trabalho de Benevides (2003) é a nomeação de *ativa* à cidadania exercida por canais institucionais. *Cidadania ativa*, no trabalho de Benevides (2003), é o exercício de um direito político e refere-se à participação do povo *no poder* de legislar. Nas palavras da própria autora: “a *cidadania ativa através da participação popular* é aqui considerada um princípio democrático [...]. *É a realização concreta da soberania popular*, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na

¹¹² Benevides (2003) não deixa de apontar a imprecisão da noção corrente de “participação popular” e, como já referido, a importância de outras formas de participação, além dos mecanismos institucionais estudados por ela: “No Brasil, a ambigüidade na utilização do termo [‘participação popular’] intensificou-se a partir do início do processo de transição do autoritarismo. ‘Participação popular’ passa a ser palavra-chave (ou mágica) que supostamente sustenta uma proposta de democratização mas – devido a essa abrangência e indefinição – acaba, muitas vezes, como figura de retórica. Governos e partidos políticos utilizam-na como publicidade – e a participação, na prática, acaba desmoralizada. A precariedade do debate teórico e institucional é, igualmente, significativa. A idéia de participação popular permanece vinculada à organização de ‘conselhos populares’ [...], e, principalmente, à mobilização popular em movimentos sociais com graus variados de dinamismo, representatividade, enraizamento e espontaneidade. É evidente que movimentos sociais e populares – dos mais conjunturais aos mais duradouros – constituem formas importantes e necessárias de participação popular numa perspectiva democrática. Mas é também evidente que não se deve restringir a participação política aos movimentos, sobretudo quando se abrem possibilidades para canais institucionais” (p. 16-17).

escolha para cargos executivos e legislativos. [...] Esta *cidadania ativa* supõe a participação popular como possibilidade de *criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes* (BENEVIDES, 2003, p. 19-20, grifo da autora).

A expressão “cidadania ativa” também foi usada, em 1993, por Vera da Silva Telles, em referência à participação da sociedade em instâncias de proposições de políticas e de acompanhamento e controle da administração pública:

... tendo por referência as possibilidades de uma cidadania ativa abertas pela nova ordem legal instituída em 1988, a movimentação ampla e multifacetada dos anos 80 desdobrou-se em uma tessitura democrática, construída na interface entre Estado e sociedade, aberta a práticas de representação e interlocução pública. Nos anos que se seguiram à promulgação da nova Constituição, multiplicaram-se fóruns públicos nos quais questões como direitos humanos, raça e gênero, cultura, meio ambiente e qualidade de vida, moradia, saúde e proteção à infância e à adolescência se apresentaram como questões a serem levadas em conta numa gestão partilhada e negociada da coisa pública. Nesses fóruns, sob formatos diversos e representatividade também desigual, políticas sociais alternativas vêm sendo elaboradas e debatidas... (TELLES, 1999, p. 156-57)

Na ocasião, Telles (1999) manifestava otimismo em relação à participação nos fóruns e conselhos, instâncias em que seria reconhecida a legitimidade de interlocutores até então alijados da negociação, os conflitos tornar-se-iam visíveis e critérios de justiça poderiam ser construídos para balizar a pertinência e prioridade das demandas:

Em um quadro de aprofundamento da pobreza e da violência, sob o efeito conjugado de uma recessão econômica prolongada, da modernização perversa da economia e falência dos serviços públicos básicos, essa movimentação tem o efeito de reinventar a política, ao colocar em foco o jogo das responsabilidades envolvidas nas várias circunstâncias que afetam existências de grupos sociais ou de populações inteiras, e de acenar como possibilidades efetivas, inovadoras e por vezes inusitadas de ação política e intervenção pública (TELLES, 1999, p. 157).

Esse é justamente um dos dois sentidos da “cidadania ativa” presentes no discurso atual e, particularmente, no recorte discursivo do *protagonismo juvenil*. Como já se viu nos Capítulos II e III, os jovens são chamados a participar do *desenho, formulação* e (nos documentos mais recentes) da *elaboração* das políticas públicas de juventude. Ricci (2002), um dos autores que se ocuparam em conceituar *protagonismo juvenil*, define cidadania ativa como o “direito a gerenciar políticas públicas, juntamente com os governantes eleitos”. Pelo que se depreende do texto de Ricci (2002), tal gerenciamento implicaria “elaboração”, “gestão”, “fiscalização” e “avaliação” de “projetos de intervenção na comunidade”. No entanto, poder-se-ia contra-argumentar que esse tipo de participação não consistiria em

“reinvenção da política” ou em pleno exercício de cidadania, posto que ocorre no âmbito da *administração* dos negócios públicos. Hannah Arendt já distinguia a “participação do cidadão nos assuntos públicos”, cuja gestão não diferiria da gestão dos negócios privados, uma vez que consistiriam em “problemas administrativos a serem tratados e decididos por especialistas” (1988b, p. 217), da participação em espaços públicos em que houvesse a discussão de “matérias que pudessem ser equacionadas pelo duplo processo de decisão e persuasão” (1988a, p. 72). Em tais espaços a “principal tarefa, se não a única, [seria] debater sobre todos os assuntos concernentes aos negócios públicos, discutir e trocar opiniões sem ser preciso, necessariamente, chegar a formular proposições, petições, pronunciamentos ou coisas semelhantes” (1998a, p. 194). Benevides (2003) seguiu os passos de Hannah Arendt ao diferenciar a participação direta do povo via mecanismos institucionais (referendo, plebiscito e iniciativa popular) da “participação administrativa”, em que “prevalece a expressão de interesses particulares, corporativos, de classe, de categoria, por mais legítimos que sejam”, e em que o cidadão “pode se diluir no ‘consumidor’, no ‘usuário’, no ‘administrado’, no ‘contribuinte’”(p. 18).

Por outro lado, o ponto que importa salientar neste trabalho diz menos respeito à difícil distinção entre assuntos puramente administrativos e assuntos públicos que implicam decisões políticas, e muito mais à onipresença de um discurso consensual que impede a palavra autônoma. Como se viu nos Capítulos II e III, a participação juvenil ocorre no plano da *formulação* das políticas e da *adoção* de decisões, o que implica a aceitação de princípios, regras e critérios preestabelecidos, identificada neste trabalho como o componente de passividade da noção de participação. Ainda que se admita tal participação na formulação de políticas públicas como exercício de cidadania ativa, cabe salientar que o discurso atual impõe os quadros explicativos, as categorias e os termos do debate, de modo a forjar um consenso e impossibilitar a palavra transgressora. Sem esta, não há possibilidade de contestação de critérios, princípios e regras, tampouco de reivindicação de direitos que já não estejam previstos (e definidos como serviços). Sem a palavra transgressora não há como desestabilizar o já estabelecido, não há como tornar visíveis e relevantes coisas que se mantêm obscuras ou ignoradas¹¹³, não há como inaugurar uma maneira alternativa de entender a vida social e produzir um contra-discurso, não há como efetivar, nos termos de Benevides (2003), a “criação, transformação e controle sobre o poder” (p. 20).

¹¹³ Cabe esclarecer que a importância da palavra transgressora na constituição dos direitos e na participação política foi salientada por Telles (1999, p. 180-86).

O *protagonismo juvenil* é um discurso, portanto, encarnado pelos jovens e seus representantes, cuja participação, no entanto, não os torna sujeitos. Jovens e organizações juvenis não comparecem às instâncias de formulação e elaboração de políticas como portadores de uma palavra que interpela o já estabelecido e os permita reconhecer como sujeitos que devem ser ouvidos em suas demandas legítimas. A fala diferente, autônoma, transgressora está ausente, e o que se vê é a incorporação de um discurso e a execução de práticas que reforçam o consenso forjado. Na medida em que o discurso é incorporado ou encarnado pelo seu próprio objeto – a juventude – ele deixa de se exhibir como discurso e aparece como emanando desse mesmo objeto. Assim, o *protagonismo juvenil* não é tanto um discurso *sobre* a juventude (o que supõe a distinção entre discurso e objeto), mas aparece como um discurso *da* juventude. Mas pode-se afirmar também que o *protagonismo juvenil* seja o discurso *da* juventude *sem voz*, dado a ausência da palavra que possibilitaria a contraposição ao poder.

O segundo sentido da noção de cidadania ativa, presente no discurso do *protagonismo juvenil* é também diferente, tanto daquele que foi objeto de estudo de Benevides (2003), quanto da noção construída pela movimentação política dos anos 70 e 80, que tinha os direitos como eixo¹¹⁴. Nos dias de hoje, cidadania ativa é, por excelência, a atividade/atuação do indivíduo/ator que defende seus interesses particulares e é capaz de encontrar soluções concretas para problemas imediatos, mantendo-se fiel às normas estabelecidas e distante de ideologias e comportamentos que possam implicar ruptura e/ou transgressão. O Plano Nacional de Juventude, p.ex., atualmente em tramitação no Congresso Nacional, prevê como um dos objetivos, arrolados no item “desenvolvimento da cidadania e organização juvenil”, “estimular, em qualquer área de atuação, a participação ativa dos jovens em benefício próprio, de suas comunidades, cidades, regiões e do País” (BRASIL, 2004). Outras inúmeras transcrições poderiam ser feitas a título de ilustração da noção de cidadania do discurso do *protagonismo juvenil*; segue apenas uma delas:

A construção de uma sociedade democrática e produtiva requer que as crianças e jovens recebam informações e formação que lhes permitam atuar como cidadãos. Exercer a cidadania significa:

- ser uma pessoa capaz de converter problemas em oportunidades;

¹¹⁴ No excerto seguinte do documento *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005) é possível detectar a distinção estabelecida atualmente entre *direitos* (concebidos como serviços ofertados pelo Estado) e *cidadania ativa*, como se a segunda noção não incluísse a primeira: “O panorama se torna inquietante quando os jovens, além de sujeitos de direitos, não se organizam como sujeitos de cidadania ativa, reivindicando a partir de necessidades materiais e existenciais programas e políticas que lhes tenham como foco” (p. 81).

- ser capaz de organizar-se para defender seus interesses e solucionar problemas, através do diálogo e da negociação, respeitando as regras, leis e normas estabelecidas;
- criar unidade de propósitos a partir da diversidade e da diferença, sem jamais confundir unidade com uniformidade;
- atuar para fazer do Brasil um estado social de direito, isto é, trabalhar para tornar possíveis, para todos, os direitos humanos. (Bernardo Toro, apud COSTA, 2000, p. 55-56)

Alguns pontos podem ser destacados da definição supra de cidadania: o primeiro deles refere-se à implícita noção de “resiliência” (ver Capítulo II) sob a formulação de “uma pessoa capaz de converter problemas em oportunidades”, em outras palavras, um indivíduo que, sozinho, poderia superar as adversidades da vida (e, principalmente, do mercado de trabalho). Este indivíduo/cidadão é também o ator social que defende seus interesses e soluciona problemas imediatos (tendo como estratégia, inclusive, os projetos) e que não “atua” apenas em benefício próprio, pois “trabalha para tornar possíveis, para todos, os direitos humanos”. O indivíduo ativo/ator social/cidadão não transgredir, respeita as regras, evita o conflito, mantendo-se distante de ideologias “uniformizadoras”. Essa é, em suma, a “nova forma” de política do discurso e dias atuais.

Toda uma argumentação é produzida para negar a apatia e o conformismo juvenis e afirmar a disposição da juventude para participar, não dos “tradicionais” sindicatos e partidos, mas das “novas formas” de política. As “novas formas”, muito frequentemente, não são nomeadas explicitamente como políticas, mas como “públicas”, “sociais”, “comunitárias”, “atuais”, “coletivas”. As “novas formas” evitam explicitar-se como políticas (ver Capítulo II, item *Política e encenação*):

... não é verdade, como pensam muitos pais e educadores escolares que foram contestadores nos anos sessenta e setenta, que os jovens deixaram completamente de se interessar pelas grandes questões da atualidade. O isolamento social e o hedonismo têm sido sacudidos pela força do inconformismo juvenil. O episódio dos “cara-pintadas” no Brasil é fato revelador de que, por baixo das cinzas, as brasas ainda persistem a arder. (COSTA, 2000, p. 87)

A respeito da tão mencionada apatia dos jovens se deve assinalar que tal posição corresponde a uma visão enviesada da realidade, que pretende estabelecer que as associações do tipo partidos políticos, sindicatos e movimentos juvenis sejam a essência da participação democrática. Pelo contrário, os jovens demonstram enorme interesse pela coisa pública e apresentam elevado grau de participação em organizações ecológicas, feministas, esportivas, culturais e religiosas. O seu desinteresse por esse tipo de associação não é indiferença pela coisa pública. Tem a ver basicamente com o fato de que esses instrumentos de participação estão passando por uma crise muito forte de identidade e de legitimidade frente à sociedade a que pertencem. (Marcelo Diaz apud COSTA, 2000, p. 189)

De maneira geral, e em especial no livro de Costa (2000), a “nova forma” de política do *protagonismo juvenil*, referida como “atuação social” ou “atuação prática”, é apresentada como a alternativa preferível ao autoritarismo – da “esquerda” e da “direita” (COSTA, 2000, p. 24). Costa (2000) menospreza o engajamento da juventude nos movimentos por mudança social das últimas décadas, referidos como “modismos” de que tomavam parte “revolucionários de mesa de bar e os *hippies* de férias e fins de semana” (p. 83-84), e atribui as conquistas democráticas do país à atuação de pessoas que preservaram a ordem e evitaram “rupturas dramáticas com o seu cotidiano familiar, escolar, profissional ou comunitário” (p. 209).

Os jovens dos anos 60 e 70 são apresentados como portadores de um projeto ambicioso: “agentes de transformação do mundo”, que queriam intervir na história e nas estruturas da sociedade. Já nos anos 80 e 90, o *jovem protagonista* é apresentado como aquele que não tem grandes pretensões de mudança social, pois se preocupa com o cotidiano e com aspectos, apenas, da realidade. O argumento geral é a de que um grande projeto de transformação, para se viabilizar, necessariamente redundou em autoritarismo e heteronomia, com a presença de “estruturas hierárquicas” e “condutas individuais controladas pelo coletivo”. Por outro lado, pequenas preocupações e intervenções, limitadas ao cotidiano, sem grandes objetivos de mudança, resultariam em “pluralismo”, “autonomia”, “respeito” ao indivíduo, enfim, “democracia” (COSTA, 2000, p. 90-91). Em suma, a idéia é a de que são as pequenas intervenções – e não os grandes ideais – que trariam uma adequada mudança social; é o trabalho de “grão em grão” e a atividade imediata que devem ser estimulados e não os grandes questionamentos:

... o meu desejo é de fazer alguma coisa diferente, mudar um pouco a coisa. As coisas pequenas vão fazer essa diferença na verdade, acho que essa diferença vai estar nas coisas pequenas. É aquela coisa: quando você tiver vontade de mudar vá lá e mude, entendeu? É aquela coisa: dê um passo à frente e você não estará mais no mesmo lugar, que as coisas pequenas fazem essa diferença. (depoimento de *jovem protagonista* apud TANAKA et al., 1998, p. 27)

Praticar cidadania também é tentar combater o que a gente consegue ver que está errado. E tem de ser desde agora. Eu acho que cidadania começa quando a gente enxerga isso e começa a combater isso, começa a perceber o que está errado e fazer alguma coisa sobre isso. (depoimento de *jovem protagonista* apud TANAKA et al., 1998, p. 27)

A noção de cidadania, desfalcada da negociação, contestação e reivindicação políticas, balizadas pela noção de direitos (noção, por sua vez, ancorada nos princípios da igualdade e da justiça), transforma-se, de um lado, em participação passiva na

formulação de propostas que respondam a interesses parciais e, de outro, em atividade que beneficia o próprio indivíduo e os outros. Essa descaracterização como ação política e esse duplo sentido de passividade/atividade possibilitaram à atual noção de cidadania expandir-se para todos os meandros da existência¹¹⁵ e impor-se como *dever* de cada um:

Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde também. (BRASIL/CNE, 2000, p. 80)

Há várias formas de praticar cidadania. Trabalhando diretamente com um grupo de crianças, por exemplo, ajudar crianças carentes. Você pode fazer uma doação em dinheiro, que é uma coisa que eu tenho certa dificuldade em aceitar, mas é um tipo de ajuda. Você pode trabalhar diretamente com as pessoas carentes, você pode desenvolver algum projeto... Você pode também apagar a luz quando sair de casa, porque energia é também um negócio tão sério que você pode estar economizando com um banho, por exemplo. São coisas simples. (TANAKA et al., 1998, p. 25)

O exercício consciente da cidadania é a melhor forma de fazer os DIREITOS HUMANOS transitarem da intenção à realidade. Cidadania entendida como direito de ter direitos e dever de ter deveres. (MODUS FACIENDI, 2006)

A “atuação social”, “atuação prática” ou a “prática da cidadania” pela juventude seria preferível à luta armada, ao engajamento sindical e partidário e à defesa e reivindicação de direitos. Apresentada como não ideológica e evitando a qualificação de política, essa “nova forma” de “atuação” da juventude estaria afinada com os ideais de liberdade, solidariedade e democracia, e seria possibilidade de autonomia (melhor dizendo, isolamento) para os jovens (cf. COSTA, 2000, p. 165).

¹¹⁵ Especialmente em relação à juventude, as manifestações artísticas e culturais têm sido tomadas como possibilidades de “novas formas” de política e, portanto, como oportunidades de prática da cidadania, conforme já mencionado no Capítulo I. Interessante é o caso do Centro de Cidadania da Juventude, inaugurado em março de 2006 pela Prefeitura do Município de São Paulo, no bairro da Cachoeirinha: “espaço criado para que o jovem seja sujeito de ação, de forma que possa produzir, inovar, criticar e, principalmente, buscar soluções que contribuam para sua formação e construção de sua identidade e autonomia”, conforme consta em folheto de divulgação do próprio Centro (SÃO PAULO, Cidade, 2006). O Centro, administrado pela ONG Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), é subordinado à Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e, embora sua definição oficial seja Centro de *Cidadania* da Juventude, os textos de divulgação referem-se a ele como Centro *Cultural* da Juventude. Pode-se supor que a alternância no uso dos dois termos pelo próprio Centro possa ser explicada pela subordinação à SMC, mas também por concepções alargadas e ambíguas tanto de cidadania quanto de cultura e/ou por uma relativa indistinção entre ambas.

O atual trabalho voluntário

Em grande parte dos casos, a “prática de cidadania” consiste na prestação gratuita de serviços, por vezes, mas nem sempre, nomeada explicitamente de trabalho voluntário. Essa “nova forma” de política não quer ser identificada com o “tradicional” voluntariado, reconhecido como caridade e assistencialismo.

De fato, uma vez que o “tradicional” voluntariado funda-se na doação, relação desigual entre indivíduos, não balizada pela noção de direitos, pode-se afirmar que se mantém próximo dos atos de caridade, uma virtude privada conforme Hannah Arendt. A relação estabelecida pelo trabalho voluntário é uma relação privada, entre dois tipos de indivíduos em condições de desigualdade: o doador e o receptor de bens e serviços. O voluntariado não cria uma esfera pública, posto que a construção de um espaço público supõe que os sujeitos possam se encontrar em condição de igualdade e assim possam tornar visíveis, pertinentes, legítimas e ouvidas as suas demandas.

O voluntariado nega a noção de direitos¹¹⁶, pois nele está ausente o princípio da igualdade. É o princípio da igualdade, conjugado à idéia de justiça, que torna possível que se estabeleça o critério de reciprocidade que permite reconhecer o outro como sujeito de direitos legítimos (cf. TELLES, 1998, 1999). No voluntariado, os pobres não são sujeitos de direitos, mas “carentes” e “necessitados” que precisam de ajuda. A pobreza e a desigualdade não aparecem como problema social e nacional passível de ação política, mas como fatos inevitáveis e naturais da vida. A pobreza e a desigualdade são naturalizadas¹¹⁷.

Já a atividade preconizada pelo discurso do *protagonismo juvenil* pretende ocupar o espaço público, colocando-se no lugar da política. Desse modo, os textos do *protagonismo juvenil* não podem advogar a caridade, e hesitam na referência ao voluntariado nomeado como tal: ou remetem a segundo plano a menção explícita ao trabalho voluntário ou apresentam-no como diferente daquele que aqui está sendo identificado como o “tradicional” voluntariado.

¹¹⁶ Sobre a noção de direitos sociais, consultar Telles (1999), que os define como “práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses se expressam e os conflitos se realizam” (p. 137-38).

¹¹⁷ Sobre a naturalização e a banalização da pobreza, isto é, sobre a representação da pobreza como “paisagem”, desvinculada do mundo social e político, consultar Telles (1999).

Tal é o caso, p.ex., de uma matéria publicada, em 1996, no Boletim da Fundação Odebrecht, intitulada *Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade* (ODEBRECHT INFORMA, 1996). No título aparece a referência ao *protagonismo juvenil* como resultado de projetos em que os adolescentes (termo preferido pela Fundação, no lugar de jovens) *atuam* ou realizam *ações voltadas para a comunidade*, pode-se dizer, um eufemismo para *trabalhos voluntários em benefício de grupos localizados*. A matéria versa sobre o Projeto Viver, realizado pelo Sistema Pitágoras de Ensino, em parceria com a Fundação Odebrecht, de que participaram 65 jovens de escolas da rede pública e do próprio Pitágoras, em Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo desse e outros projetos apoiados pela Fundação seria estimular o “adolescente a atuar como protagonista de ações voltadas para a comunidade” (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 25).

A matéria inicia-se com um depoimento de uma das jovens participantes do projeto tomado como exemplo do potencial e da capacidade juvenis: “Como adolescente, sei que posso influenciar”, afirma Carolina Lopes, contrariando a idéia preestabelecida de que os jovens assumem o papel de simples figurantes no cenário sociopolítico brasileiro” (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 25). Interessante observar a metáfora teatral na referência ao papel de mero figurante no cenário sociopolítico que “as ações voltadas para a comunidade” poderiam transformar em *protagonismo*.

Em seguida, a matéria identifica as tais “ações voltadas para a comunidade” com uma “cidadania plena”, em que os direitos deixam de ser garantidos pela via da reivindicação e negociação políticas e transformam-se em serviços que devem ser assegurados pelo próprio indivíduo, “uma meta a ser perseguida” (ver Capítulo III, item *Modificações recentes do discurso*):

O objetivo dessas ações é criar espaços e oportunidades que levem os jovens do país a vivenciar uma cidadania plena na qual os deveres, muito mais do que a obrigatoriedade do voto, envolvam um profundo comprometimento com o meio em que vivem. Uma cidadania na qual a garantia dos direitos básicos de todos os indivíduos seja não somente pauta de reivindicação, mas meta a ser perseguida. (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 25)

Apenas ao final da matéria é explicitada a natureza das “ações voltadas para a comunidade”:

Ao mesmo tempo em que vivenciavam um amplo processo de desenvolvimento pessoal e social, os adolescentes [do Projeto Viver] foram incentivados a atuar como voluntários em cinco frentes de ação: teatro,

encontros sobre sexualidade, promoção da saúde bucal, brinquedoteca e ecologia (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p. 26).

Por outro lado, o trabalho voluntário, nomeado como tal, expandiu-se ou, pelo menos, ganhou visibilidade pública no Brasil durante a década de 90, intimamente ligado ao crescimento do terceiro setor. As organizações do terceiro setor, mesmo aquelas administradas sob a lógica de mercado por profissionais remunerados e não por diletantes bem-intencionados, muitas vezes utilizam-se diretamente também do trabalho voluntário e/ou pretendem disseminá-lo pela sociedade. E nos textos de várias organizações, o voluntariado é, sim, explicitamente apontado como uma forma de *protagonismo juvenil*, omitindo-se, contudo, a motivação da caridade.

Na verdade, tem havido um movimento internacional de valorização do voluntariado, cujas atividades têm sido apresentadas como importantes para o “desenvolvimento”. Segundo os documentos internacionais, o trabalho voluntário poderia funcionar como estratégia de desenvolvimento e erradicação da pobreza, inclusive pelo fato de oferecer alternativa de ocupação do tempo livre em vista de um mercado de trabalho em que são grandes as dificuldades de inserção formal, motivo pelo qual deve ser estimulado entre a juventude.

Em 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Programa dos Voluntários das Nações Unidas (implantado no Brasil em 1998), gerenciado pelo PNUD, para “funcionar como um programa operacional na cooperação para o desenvolvimento” (PNUD BRASIL, 2004). Em 1985, instituiu o dia 5 de dezembro como o “Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Econômico e Social”. A ONU também instituiu o ano de 2001 como o Ano Internacional do Voluntário, com o “objetivo principal de divulgar experiências de trabalhos voluntários e estimular esse tipo de ação entre pessoas, empresas e instituições” (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA, 2001).

O Brasil, um dos 123 países signatários do AIV-2001, foi considerado pela ONU “o país que mais se destacou nas iniciativas de voluntariado no ano de 2001”, conforme divulgado por Milú Villela (SABER 2002), presidente do Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, organização sem fins lucrativos, criada em 2001 para dar suporte jurídico e institucional ao Comitê Brasileiro responsável pela organização, no Brasil, das atividades do Ano Internacional do Voluntário (ver Anexo H). Com o objetivo de difundir a prática do trabalho voluntário, no ano de 2001, apoiado pelo trabalho de publicidade de Sérgio Valente e das agências DM9DDB e DPZ, o Faça Parte promoveu uma intensa campanha nos meios de

comunicação do país, que incluiu: comerciais de rádio e televisão, música-tema e gravação em CD, declarações de apoio de artistas conhecidos do público (Eva Wilma, Irene Ravache, Regina Duarte e Raul Cortez, entre outros), confecção de camisetas, edição de cartilhas, livros, livretos, cartazes, filme em vídeo etc. A campanha, de fato, estimulou empresas, organizações não-governamentais, meios de comunicação a realizarem atividades de incentivo ao trabalho voluntário (FAÇA PARTE, 2002).

Ao final do Ano Internacional do Voluntário, resolução da ONU reconheceu o papel do voluntariado para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (as Metas do Milênio), estabelecidos na Cúpula do Milênio, reunião de chefes de Estado e de governo realizada em setembro de 2000. São oito os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (PNUD BRASIL, 2004).

O discurso internacional do voluntariado que aponta sua contribuição ao desenvolvimento recebeu no Brasil o propósito adicional de “transformação do mundo” ou de “construção de uma nação socialmente mais justa” (VILLELA, 2003). O voluntariado seria um fator de mudança social (no sentido indicado no Capítulo IV, de reversão de uma situação negativa, considerada como um problema que afeta localmente um grupo determinado de pessoas):

[Ser voluntário] é acreditar que a contribuição individual é essencial para mudar uma realidade;

[...]

Por meio do voluntariado, é possível produzir uma mudança positiva tanto nas pessoas quanto na sociedade, especialmente no que se refere à justiça social, à distribuição de recursos e de oportunidades (EDUCAR, 2006d).

Eles são jovens que, como milhares de outros, sonham em mudar o mundo. Sensíveis e cheios de ideais, sentiam-se, no entanto, incapazes de transformar este sonho em realidade. Há pouco menos de um ano, porém, resolveram enfrentar o desafio de atuar como voluntários em instituições que desenvolvem trabalhos sociais junto a comunidades carentes de Salvador, na Bahia.

Desde março deste ano, os 57 integrantes do Grupo de Adolescentes Voluntários, apoiado pela Fundação Emílio Odebrecht – FEO estão trabalhando em asilos, creches, postos de saúde, hospitais para deficientes e entidades de prevenção da AIDS. (ODEBRECHT INFORMA, 1994, p. 12)

OS INCOMODADOS QUE MUDEM O MUNDO!

FAÇA PARTE!

TORNE-SE UM JOVEM VOLUNTÁRIO!

(Campanha publicitária do Instituto Faça Parte nos vagões dos trens do metrô de São Paulo, em 2002)

O discurso atual apresenta o trabalho voluntário como forma de participação (cf. TAPIA, 2001, p. 19) e cidadania que pretende a solução dos problemas sociais, mantendo distância do assistencialismo e da caridade. Voluntariado e cidadania confundem-se numa “nova forma” de participação:

Devemos encarar o voluntariado não como prestação de favor, mas como elemento de transformação social, de modificação do meio. (...) Comecei meu trabalho voluntário aos 13 anos, participando de um grupo de estudantes secundaristas: queria mudar alguma coisa com a qual não concordava (depoimento de *jovem protagonista* no 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE VOLUNTARIADO, 2001).

[Os governos participantes da Conferência Mundial de Ministros de Juventude comprometem-se a] Fomentar o voluntariado como forma importante de participação dos jovens (ONU, 1998a, p. 148).

... o voluntariado juvenil [...] é um mecanismo privilegiado de participação juvenil e [...] produz impactos positivos em diversas áreas simultâneas do desenvolvimento da sociedade como um todo (UNESCO, 2005, p. 159).

A participação cidadã dos jovens inclui ações como o voluntariado... (UNESCO, 2005, p. 155).

A população brasileira não tem grande participação política, o que traz a corrupção e a dificuldade de viver numa democracia plena. Essa situação só mudará quando tivermos cidadãos conscientes e participativos. Esse é o grande e verdadeiro desafio de toda prática (ou intervenção) educacional.

[...]

É preciso formar cidadãos fortes, dispostos a envolver-se em ações voluntárias, capazes de enfrentar e vencer os obstáculos..... (EDUCAR, 2001, p. 14)

Nos dias de hoje, a idéia amplamente disseminada de que cada indivíduo deve realizar atividades em benefício de si e dos outros – e, tornar-se, portanto, um ator social – é a essência da noção atual de voluntariado, referido também como “ações voltadas para a comunidade”, “intervenção social”, “trabalhos sociais”, “ações comunitárias” e sempre identificado com participação social e prática de cidadania. Mesmo nos setores sociais (especialmente os grupos religiosos e a elite empresarial do país, em que se destaca atualmente a figura de Milú Villela, presidente do Faça Parte), que há muitas décadas vêm advogando o trabalho voluntário, os princípios cristãos, que o justificam pela caridade, fraternidade e amor ao próximo, vêm sendo suplantados pela idéia de uma atividade com o

fim determinado de “solução dos problemas sociais”, “transformação do mundo” ou de “mudança social”. Ainda que os princípios e sentimentos religiosos, em tese desinteressados de quaisquer objetivos ou recompensas terrenas, continuem a se manter em alguma medida, no “novo voluntariado” eles foram substituídos por uma racionalidade instrumental que define o trabalho voluntário como meio para se atingir um fim (fim material, referido ao mundo dos homens). Desse modo, o atual trabalho voluntário “busca a eficiência dos serviços, a qualificação dos voluntários e das instituições” (CAMPOS e SOUSA, 2000, p. 13), por vezes é identificado ao “empreendimento social” (CAMPOS e SOUZA, 2000, p. 13) e realiza-se, predominantemente, sob a forma de projeto.

Isto quer dizer que o trabalho voluntário atual, ao propor uma “transformação do mundo”, não mais pretende se justificar pela *caridade*, virtude privada, dirigida ao “próximo”, mas pela *solidariedade*, princípio baseado na razão, capaz de extrapolar o particular, dirigir-se à coletividade e motivar as ações da vida pública (cf. ARENDT, 1988a, p. 70). Assim ocorre a conjunção entre cidadania e voluntariado; isto é, a “participação cidadã” por meio do trabalho voluntário pretende ocupar o lugar da “tradicional” participação política:

Com a crise das utopias, os projetos mais globais de mudança perderam espaço, mas isso não significa que não existam mais pessoas com ideais e dispostas a lutar por eles, muito pelo contrário. Agora, as pessoas têm uma alternativa para atuar na sociedade que é qualitativamente diferente da que tinham antes. Não precisam mais aguardar a vitória de seu projeto de sociedade. Podem começar a agir já, participando de sua comunidade. (declaração de Leopoldo Costa Jr., pesquisador da Fundação Getúlio Vargas, in PSI JORNAL DE PSICOLOGIA CRP SP, 2000b, p. 12)

Nos últimos anos, sobretudo nesta década, vem tomando forma no Brasil a concepção de voluntariado como ação cívica, que tem como objetivo a mobilização de pessoas, empresas e instituições da sociedade civil para rever seus próprios problemas, tanto pela articulação de iniciativas e recursos quanto pela reivindicação de políticas públicas satisfatórias. A participação direta de cidadãos em atividades sociais pode contribuir para o enfrentamento da exclusão social e para a consolidação de uma cidadania participativa. Assegurar os direitos humanos e sociais passa a ser responsabilidade não apenas do Estado, mas de toda a sociedade. (CAMPOS e SOUSA, 2000, p. 13)

Enquanto no “tradicional” trabalho voluntário estabelece-se uma relação desigual, em que os sujeitos de direitos são transformados em “beneficiários” que recebem ajuda, no “novo voluntariado”, especialmente na vertente do *protagonismo juvenil*, ocorre a conjunção do “beneficiário” com o “participante ativo”, que resulta no “jovem como solução”, “ator estratégico do desenvolvimento”, “sujeito de direitos”, “jovem protagonista”,

figurações do indivíduo que é o principal responsável pela solução dos problemas que afetam a ele próprio e ao grupo¹¹⁸. Assim, o trabalho voluntário atual, também nomeado de ações voltadas para a comunidade, atuação social, intervenção social, é executado via projetos, em grupos ou em “redes”, afasta-se da caridade e funde-se com a “cidadania ativa”.

Pode-se deduzir daí um tipo de enfrentamento da questão social pelo Estado e pela sociedade, em que o primeiro não é mais o protetor, que ajuda e ampara conforme as regras de uma “cidadania regulada”, mas também não é o Estado de bem-estar social que, aliás, nunca chegou a se implantar no Brasil. No Estado atual, não haveria mais pessoas carentes ou necessitadas a serem assistidas ou beneficiadas, tampouco sujeitos de direitos garantidos pela luta política e pela lei, mas indivíduos com potencial que deve ser desenvolvido e cuja atividade deve ser requisitada. O novo sentido do social não é mais o da caridade, privada ou estatal, nem o bem-estar decorrente dos direitos sociais, mas uma solidariedade baseada no direito e no dever de integração mediante a atividade individual. O Estado provedor dá lugar a uma imensa rede de “cidadãos solidários”, que a todos inclui: pobres e não pobres, organizações do terceiro setor e empresas. Cada um *deve fazer parte* da “rede” de “cidadãos solidários” e, no caso da juventude, da rede de *jovens protagonistas/cidadãos/voluntários*¹¹⁹.

No atual voluntariado, presente não só, mas também no discurso do *protagonismo juvenil*, o indivíduo não realiza suas atividades sozinho, mas em grupos. E mais do que isso, em “redes”. Com a rede, o indivíduo imagina-se *fazer parte* de um grande grupo em que não há hierarquias e desigualdades e em que o seu isolamento poderia ser rompido. O pertencimento à rede fornece as ilusões de um mundo homogêneo e da ligação entre iguais, desfalcados que foram das suas diferenças. E o *fazer*, realizado no grupo imediato ou na rede, seria o modo contemporâneo da integração social.

Modo de integração social, o *fazer* apresenta-se como meio de expressão da individualidade e de viabilização do poder individual de intervenção na sociedade. Não parece

¹¹⁸ Campos e Sousa (2000), em sua defesa do “voluntariado como forma de protagonismo juvenil”, apontam essa convergência entre beneficiário e agente de transformação: “A inclusão dos adolescentes na busca de soluções aos problemas comunitários colabora não apenas para o desenvolvimento de sua auto-estima e autonomia, mas contribui também para a organização e o fortalecimento da própria sociedade.[...] Neste caso, o jovem não seria apenas o beneficiado, mas também o promotor da transformação social” (p. 15).

¹¹⁹ O Centro de Protagonismo Juvenil, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por exemplo, pretendia ser um aglutinador e organizador da rede de grupos juvenis: “Atuando sempre em parceria com jovens comprometidos com o desenvolvimento humano sustentável na sociedade brasileira, o CPJ é o ponto de encontro de uma rede de ações afirmativas propostas, planejadas e executadas por jovens e para os jovens” (CENTRO DE PROTAGONISMO JUVENIL, 2003).

casual que a expressão “faça a diferença” tenha se tornado o mote do trabalho voluntário (ver Anexo Q, Informe sobre o Dia de Fazer a Diferença). O atual trabalho voluntário acena com uma dupla possibilidade para o indivíduo isolado, e que se mantém sob os efeitos do discurso de poder atual, consensual e homogeneizador: a integração social – ou *fazer parte* – simultaneamente à ilusão de buscar a individualidade perdida, de destacar-se, de *fazer a diferença*. Em suma, o próprio discurso confere ao indivíduo a dupla posição de isolamento e de conformidade ao consenso estabelecido, sem deixar de oferecer um simulacro de ação política e de valorização da singularidade individual.

Trabalho voluntário e as demandas do capital

Nos dias de hoje, a atividade do indivíduo responsável pela solução dos problemas sociais, seja ela nomeada de “atuação social”, “prática de cidadania”, “trabalho voluntário” ou “participação cidadã”, enfim, essa “nova forma” de política está intimamente associada às demandas do capital, contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento das “competências” individuais requeridas atualmente pelo mercado de trabalho. Esse é um ponto especialmente importante, sobretudo quando se indaga a respeito dos reais objetivos dos programas e projetos destinados à juventude que apelam ao *protagonismo juvenil*, à cidadania, à solidariedade e/ou ao trabalho voluntário.

A responsabilidade pela solução dos problemas sociais não tem sido atribuída apenas aos indivíduos e organizações sociais, mas também ao setor empresarial, idéia que tem sustentado, desde o início dos anos 90, o apelo à “responsabilidade social” das empresas (cf. PAOLI, 2002). A “ação social responsável” tem sido conduzida pelos departamentos de recursos humanos ou de *marketing* das empresas e efetivada por meio de “parcerias” com ONGs executoras de projetos ou de fundações empresariais que foram criadas ou tiveram suas atividades reorientadas nesse sentido (caso das Fundações Odebrecht e Educar, citadas neste trabalho). Não é incomum que a idéia de “responsabilidade social” atinja também os funcionários das empresas, que são estimulados a prestar serviços gratuitos, ditos trabalhos voluntários.

A “responsabilidade social”, freqüentemente associada à “cidadania empresarial”, tem sido definida como o “modo pelo qual as empresas gerem seus negócios

incorporando nos seus relacionamentos valores como a ética e a transparência” (depoimento de Cristina, Instituto Ethos de Responsabilidade Social no FÓRUM PERMANENTE DO TERCEIRO SETOR, 2002a). Isto é, a campanha pela “responsabilidade social”, realizada especialmente pelo Instituto Ethos (fundado em 1998) e pela pioneira Fundação ABRINQ (1990), teve como base argumentos éticos relativos às regras de competição no mercado e condução dos negócios, tratamento dispensado aos trabalhadores e comunidades locais, conservação do meio ambiente etc., respaldando-se na percepção da existência de um mercado consumidor mais preocupado com problemas sociais e ambientais. Dessa forma, a “ação socialmente responsável” melhora a imagem institucional e é estrategicamente lucrativa para a empresa¹²⁰. Em última instância, são interesses particulares que ocupam vantajosamente o espaço público que inauguram (PAOLI, 2002).

Além de estrategicamente lucrativas, as “ações sociais” fazem parte da “afirmação de poder” (PAOLI, 20002, p. 394) das empresas sobre seus funcionários, famílias e “comunidades” em que “atuam”, constituindo, portanto, instrumentos políticos. Não é novo nas ciências humanas o reconhecimento do potencial de dominação que os programas e projetos de assistência social e educação podem exercer sobre seus beneficiados¹²¹. Aqui cabe destacar o efeito do trabalho voluntário entre *aqueles que o realizam*.

No interior da empresa, o estímulo ao trabalho voluntário do funcionário, que passa a prestar, gratuitamente, serviços aos pobres (identificados em sentido negativo, como “carentes”), desenvolve “competências” úteis ao atual estágio do capital: espírito de liderança, criatividade, disposição para trabalhar em equipe, motivação, entre outras. Tal identificação entre as competências requeridas pelo mercado de trabalho e as habilidades desenvolvidas pelo trabalho voluntário – referido como exercício da cidadania – aparece, inclusive, no documento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*:

¹²⁰ Conforme matéria francamente favorável às atividades do terceiro setor e de responsabilidade social das empresas, publicada na imprensa em fevereiro de 2001: “Para tentar reverter a imagem negativa, provocada por constantes reclamações e processos dos consumidores, a Companhia Telefônica de Espanha criou a Fundação Telefônica” (DANTAS, 2001, p. 22). Pode-se perguntar: será que ocorreu ao repórter e à própria empresa telefônica que a alternativa mais honesta, do ponto de vista dos direitos do consumidor, seria melhorar a qualidade dos serviços prestados?

¹²¹ Existe extensa literatura sobre o tema, baseada, em grande parte, nos escritos de Michel Foucault. Conforme Foucault (2001b): “Vemos também se difundirem os procedimentos disciplinares, não a partir de instituições fechadas, mas de focos de controle disseminados na sociedade. Grupos religiosos, associações de beneficência muito tempo desempenharam esse papel de ‘disciplinamento’ da população. Desde a Contra-Reforma até à filantropia da monarquia de julho, multiplicaram-se iniciativas desse tipo; tinham objetivos religiosos (a conversão e a moralização), econômicos (o socorro e a incitação ao trabalho), ou políticos (tratava-se de lutar contra o descontentamento ou a agitação)” (p. 175).

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. [...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

[...]

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. [...]

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL/CNE, 2000, p. 11-12)

Por sua vez, a empresa que oferece aos seus trabalhadores a oportunidade – considerada legítima e valiosa – de realização de trabalho voluntário funciona como canal de “participação social” para tais indivíduos. Não só a empresa melhora sua imagem perante seus funcionários, mas amplia sua presença e margem de controle na vida deles que, inclusive nas horas de lazer, aos finais de semana, acompanhados de suas famílias, vivem momentos de felicidade e realização pessoal trabalhando nos projetos patronais de “responsabilidade social”¹²².

Os conflitos são diluídos no interior da empresa e a relação contratual de trabalho é ofuscada pelo apelo ao espírito de “solidariedade” do trabalhador, agora denominado “colaborador”. Mais que os lucros diretos ou indiretos, mais que os resultados produzidos nas “comunidades” e famílias beneficiadas¹²³, pode-se supor que a construção de tal espírito de cooperação entre os trabalhadores seja um dos pontos de maior interesse para a empresa que se lança numa “ação socialmente responsável”, estimulando o trabalho voluntário¹²⁴. Dessa forma, o programa de voluntariado da empresa, o chamado “voluntariado

¹²² Interessante a declaração de Sônia Favaretto, da Fundação Bank Boston: “hoje em dia a empresa acabou substituindo a igreja, o clube e funciona como canal de participação social; há que se destacar o grande poder de transformação social que a empresa tem hoje” (19º ENCONTRO “DIÁLOGOS SOCIAIS”, 26 out. 2004, anotações nossas).

¹²³ Resultados, contudo, que não devem ser menosprezados, sobretudo no que se refere à expansão e legitimação da presença do capital no meio social (cf. PAOLI, 2002).

¹²⁴ Outros depoimentos interessantes: de Márcia Elizabete Zalasik Cobellis, gerente de benefícios de um grande laboratório farmacêutico: “As atividades de responsabilidade social se reverterem para a imagem da empresa. É

corporativo” (cf. COSTA, 200-?) consiste em estratégia de “gestão de pessoas”, e por isso muitas vezes é alocado no respectivo departamento de recursos humanos. Pode-se afirmar, finalmente, que a idéia de “responsabilidade social” das empresas apoia-se menos numa proposta de construção da democracia e da igualdade, que no temor da desintegração social em face da pobreza e deterioração das condições de vida de grande da população¹²⁵ e, conforme argumentou-se aqui, no exercício de poder do capital, não só sobre a “comunidade” beneficiada, mas sobre a própria força de trabalho (cf. PAOLI, 2002).

A homogeneização das diferenças e desigualdades

O discurso do *protagonismo juvenil* tem como objeto os jovens pobres, que utilizariam sua capacidade de “resiliência” para realizar atividades em seu próprio benefício e dos outros, contribuindo, portanto, para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento social. O “jovem problema” transformado em “jovem como solução” seria também o *jovem protagonista*. Mas o discurso do *protagonismo juvenil* – inclusive devido ao tratamento homogeneizador que dispensa à categoria juventude – atinge também os jovens não-pobres, oriundos de camadas favorecidas da população, que são estimulados a realizar “ações voltadas à comunidade”, “projetos sociais”, “trabalhos voluntários” em benefício dos “carentes” ou “necessitados” (cf. FERRETTI et al., 2004, p. 417). Tal é o caso do Grupo Interagir, criado por jovens universitários ou pré-universitários, que freqüentavam o Centro de Voluntariado do Distrito Federal, oriundos de “uma classe social favorecida” (DUARTE, 2006, p. 66), conforme depoimento do próprio fundador do Grupo (Anexo M). Também é o caso dos universitários que, a cada início de ano letivo, participam do Trote da Cidadania, promovido pela Fundação Educar (Anexo G). Assim, pela via da atividade, ou do trabalho

uma via de mão dupla: a empresa investe para a melhoria do município e da sociedade e tem sua imagem melhorada. Além disso, temos um colaborador mais produtivo, mais colaborativo, mais crítico”. Por sua vez, José Marcos Cessel, coordenador de responsabilidade social do Instituto Elektro: “Com as atividades de responsabilidade social, o ‘clima organizacional’ dentro da empresa fica melhor, as pessoas ficam mais camaradas...” (FÓRUM PERMANENTE DO TERCEIRO SETOR, 2004a, anotações nossas). Ver também artigo de Antônio Carlos Gomes da Costa sobre as vantagens do voluntariado corporativo, que se inicia com a impactante frase: “sem dúvida alguma, a empresa é a grande organização vitoriosa nesta reta de final de século e de milênio” (COSTA, 200-?).

¹²⁵ Conforme declaração de Sílvia Caccia Bava: “o empresariado tem sido conclamado a investir no ‘social’ para suprir condições mínimas que garantam a estabilidade e a manutenção do *status quo*” (FÓRUM PERMANENTE DO TERCEIRO SETOR, 2002b, anotações nossas).

voluntário, todos os segmentos juvenis – pobres e não pobres – podem e devem tornar-se *protagonistas*. A atividade do *protagonista* confere unidade à já homogênea categoria da juventude.

É também a atividade que atesta a eficácia do discurso, na medida em que o incorpora ao próprio objeto. Materializado pela atividade do *jovem protagonista*, o discurso não aparece como discurso, ou aparece como um discurso da juventude, emanado dela própria. É a atividade que permite ao discurso do *protagonismo juvenil* apresentar-se como um discurso *da* juventude. Juventude *sem voz*, como já formulado, uma vez que o *jovem protagonista*/voluntário/cidadão não é o autor, mas o *portador ativo* de um discurso que se supõe falado por ele.

A atividade do *jovem protagonista* – fusão do ator principal, do cidadão e do voluntário – que se desloca de seu cotidiano e entra em contato com “realidades diferentes” também reafirma o discurso de um suposto reconhecimento das diferenças e da diversidade. O potencial educativo do trabalho voluntário, que propiciaria ao jovem a oportunidade de “conhecer outras realidades” e “pessoas diferentes” tem sido ressaltado em vários textos, inclusive nos documentos do Projeto Rondon (Anexo B) e da UNESCO. O trabalho voluntário possibilitaria aos jovens adquirir “experiências que lhes ajudariam a amadurecer e a conhecer mais e melhor seus respectivos entornos, locais e nacionais bem como realizar aportes tanto para o desenvolvimento de suas comunidades, como de todo o país” (UNESCO, 2005, p. 155). Desse modo, a UNESCO recomenda que sejam implantados nos países latino-americanos programas e projetos de incentivo ao voluntariado juvenil, referido como uma forma de “participação cidadã” (UNESCO, 2005, p. 155-60), inclusive em nível de extensão universitária ou em substituição ao serviço militar (tais como o Projeto Rondon e o Serviço Civil Voluntário, ver Anexo B).

Não só ao trabalho voluntário, mas à educação de modo geral tem sido atribuído o papel de possibilitar ao indivíduo “um melhor conhecimento do mundo” (DELORS, 2003, p. 47) e o “respeito pelas outras culturas” (p. 48). O *Relatório Delors* salienta a importância de uma “educação intercultural” (DELORS, 2003, p. 55), de uma “educação para o pluralismo” (p. 58-59) ou ainda de uma “educação num mundo cada vez mais multicultural” (STAVENHAGEN, p. 246), baseada no “respeito pela diversidade” (DELORS, 2003, p. 47). Sobre tais possibilidades da execução de projetos sociais pelos *jovens protagonistas*, cabem apontar algumas operações realizadas pelo discurso.

Uma dessas operações discursivas é apresentar a *variação do mesmo* como *diferença*. Nos textos do *protagonismo juvenil* é possível observar que as variações no comportamento dos jovens (de vestimenta, vocabulário, gosto musical, atividades de lazer), no mais das vezes determinadas pelo mercado, que oferece múltiplas alternativas de integração, são consideradas diferenças ontológicas radicais, passíveis, no entanto, de serem superadas. Assim parecem ser interpretadas as divergências entre os “diferentes” grupos juvenis do Hip-Hop, por exemplo (cf. FREITAS, 2002, p. 116-17).

De outro lado, são tomadas como *diferenças* também as diferenças individuais – etárias, de gênero, de profissão, de local de nascimento e moradia – diferenças, portanto, que podem ser compatibilizadas. Tal é o caso do texto de Ribeiro e Campos (2002), que descreve o Projeto Paz nas Escolas de que participaram “diferentes” grupos juvenis de “diferentes” localidades (observe-se que, das 26 escolas inseridas no projeto, pelo menos 19 eram da rede pública, estaduais ou municipais, fato que permite supor uma origem social mais ou menos comum dos alunos participantes). A *diferença* reduzida à diferença individual torna possível a integração e a semelhança de todos os “diferentes”:

Nesse projeto pulsaram a diferença e a multiplicidade territorializadas em Mococa (SP), Campinas (SP), Rio Claro (SP), Salvador (BA), Porto Seguro (BA), Natal (RN), Recife (PE), Cabo de Santo Agostinho (PE), Lavras (MG), Uberlândia (MG), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) – multiplicidade de grupos com diferentes propostas de participação social de adolescentes e jovens (RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 46).

Com-vivemos com uma sociedade atravessada pela diferença, interagimos com crianças, adolescentes, jovens, professores, professoras, diretores, diretoras, familiares, no próprio espaço da escola ou fora dela. O projeto fez explodir conflitos, confrontos e até mesmo violências; possibilitou-nos questionar as identidades e as diferenças; explorar essas possibilidades de perturbação, de transgressão, de subversão dos modelos existentes nas várias cidades. (RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 24)

Aprendi a conhecer novas realidades e dificuldades trabalhando com comunidades e escolas que eu nem sabia que existiam e onde ficavam (depoimento da jovem Júlia Moretto, 17 anos, Grupo Evolução, apud RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 46)

Eu aprendi que, pessoas tão diferentes e de realidades diferentes, podem ser tão parecidas e que, apesar de todos os problemas do mundo, cada um pode fazer a sua parte (depoimento da jovem Sara, 14 anos, apud RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 22).

Influímos, intervimos, em diversas escolas e comunidades diferentes, por meio de atitudes e valores como convivência, autonomia, cooperação, sentimento de justiça e diálogo (RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 47).

Também as diferenças culturais entre os povos são, não só aceitas, mas integradas a uma suposta humanidade que teria valores e objetivos comuns. As desigualdades econômicas são submersas e o conflito é diluído em nome da solidariedade internacional e da paz (cabe lembrar que, além da participação e o desenvolvimento, a paz compunha o lema, adotado pela ONU para 1985, o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”). O reconhecimento da diversidade cultural parece suficiente para “contrabalançar” os efeitos de políticas econômicas tecnicistas:

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional. (DELORS, 2003, p. 49)

Em suma, as desigualdades econômicas, de classe e de condições de vida, são remetidas a dois grupos: o das diferenças individuais ou o das diferenças culturais. Em qualquer dos casos, são subsumidas e *aceitas*. O discurso aceita e integra os indivíduos e culturas diferentes, mas junto com isso aceita também a existência da desigualdade de condições. Ou seja, o discurso *aceita* as pessoas *e o fato da desigualdade* entre elas. Pode-se afirmar, portanto, que o trabalho voluntário por meio dos projetos sociais é uma atividade que permite o contato com a desigualdade, mas também a sua aceitação como algo inquestionável, encarado como pertinente ao indivíduo ou à cultura.

Contudo, é interdita ou, pelo menos, dificultada, a possibilidade de diferença em relação ao próprio discurso ou a possibilidade de um quadro explicativo sobre a sociedade radicalmente distinto da matriz discursiva em questão, numa palavra, a possibilidade de emergência de um outro discurso sobre o social. O suposto reconhecimento das diferenças é, em última instância, o movimento de *incluir* no discurso aquilo e aqueles posicionados, a princípio, fora da prescrição e/ou fora do quadro de interpretação estabelecidos.

Educação para a cidadania ou voluntariado educativo

Segundo os documentos internacionais, o voluntariado deve ser estimulado entre a juventude, inclusive pelo sistema educativo:

O Foro Mundial da Juventude destaca o fato de que incumbe aos governos e à comunidade internacional a responsabilidade primordial de erradicar a pobreza e lograr o desenvolvimento, e afirma que é indispensável a contribuição dos jovens. Recomendamos que todos os agentes interessados na erradicação da pobreza e no desenvolvimento dos jovens fomentem, apoiem, desenvolvam e financiem o voluntariado entre os jovens, que deverá destacar-se durante o Ano Internacional dos Voluntários, 2001. (ONU, 1998b, p. 163-64)

[esfera “Emprego”]

Se todavia não existirem, os governos deveriam considerar a possibilidade de estabelecer programas de serviços voluntários para os jovens. Esses programas poderiam servir de alternativa ao serviço militar ou constituir um elemento obrigatório dos programas educativos, dependendo das políticas e prioridades nacionais. Entre as possibilidades oferecidas deveriam incluir-se os acampamentos/expedições de trabalho para jovens, os projetos de serviços para a comunidade e os programas de proteção ambiental e cooperação intergeracional. As organizações juvenis deveriam participar diretamente na concepção, planificação, aplicação e avaliação desses programas. (ONU, 1995)

[Os governos participantes da Conferência Mundial de Ministros de Juventude comprometem-se a] Fomentar a participação dos jovens em tarefas comunitárias como elemento importante do sistema educativo (ONU, 1998a, p. 152).

Também no Brasil, o trabalho voluntário, realizado por meio de projetos, tornou-se estratégia pedagógica de uma suposta educação para a cidadania. Da indistinção entre trabalho voluntário e cidadania decorre a indistinção entre o chamado “voluntariado educativo” e a “educação para a cidadania”, ambos realizados por meio de projetos. Assim, no texto do Parecer que aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* a referência ao exercício de uma cidadania ampliada redundante, ao final do parágrafo, na citação de exemplos de prestação gratuita de serviços (ou seja, trabalho voluntário):

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde também. Trabalhar os conteúdos das Ciências Naturais no

contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de por que as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil. (BRASIL/CNE, 2000, p. 80-81)

As recomendações de incentivo ao trabalho voluntário/prática de cidadania presentes nos documentos oficiais têm sido acatadas pelos estabelecimentos de ensino, especialmente os da rede particular, mais atentos às expectativas de pais/clientes diante de um mercado competitivo de ofertas de serviços educativos¹²⁶. Na rede estadual de ensino de São Paulo, desde agosto de 2002, as “atividades de protagonismo e de voluntariado vivenciadas por jovens estudantes, sob a forma de ações ou projetos” são registradas nos respectivos históricos escolares como atividades de enriquecimento curricular (SÃO PAULO, Estado, 2002, ver Anexo R). Regulamentação semelhante também foi feita, em dezembro de 2002, no estado da Bahia, onde os estudantes voluntários recebem, inclusive, o Certificado de Estudante Voluntário (CEV) (ver Anexo R).

Na medida em que se realiza por meio de projetos, o chamado “voluntariado educativo” é uma estratégia pedagógica com as mesmas características e os mesmos resultados daqueles: é considerado oportunidade de aprendizagem mais eficaz que “as tradicionais aulas expositivas, a leitura e as demonstrações” uma vez que “permite conjugar teoria com uma prática relevante e humanizadora” (VILLELA, 2005b). Como atividade prática, ainda que articulada às disciplinas escolares, constitui oportunidade de descoberta de “talentos” ou desenvolvimento do potencial juvenil (CRUZ, 2004; VILLELA, 2005b). Em suma, é uma atividade prática que permite a aquisição de competências e habilidades requeridas tanto pelo mercado de trabalho¹²⁷ quanto pelo modelo atual de “participação cidadã”, ou seja, pela “nova forma” de política (cf. VILLELA, 2002).

¹²⁶ Inúmeras unidades da rede particular de ensino (algumas filiadas à igreja católica, outras não) têm realizado projetos com seus alunos, em que desenvolvem noções de “cidadania” e “solidariedade”, e os incentivam a realizar trabalho voluntário, mencionando ou não o enunciado *protagonismo juvenil*. Entre esses estabelecimentos, encontram-se os seguintes: Colégio Anglo (de Rio Claro, São Paulo, com o Projeto Semente de Adolescentes Voluntários), Colégio Guilherme Dumont Villares (Projeto Considere, em São Paulo), Rede Pitágoras de Ensino, Colégio Bandeirantes de São Paulo (Programa Cidadania), Escola Vera Cruz de São Paulo (projeto de voluntariado juvenil), os Colégios Maristas mantidos pela União Catarinense de Educação (Programa SOMAR, de liderança juvenil, no Estado de Santa Catarina), Instituto Madre Mazzarello (da Rede Salesiana de Ensino, em São Paulo) etc.

¹²⁷ Conforme Villella (2005b), em sua defesa do voluntariado educativo: “O quarto e quinto benefícios dizem respeito a conquistas profissionais e pessoais. Há evidências de que, nesses tempos de culto à responsabilidade social, o trabalho voluntário começa a representar uma vantagem corporativa. Muitas empresas admitem adotá-lo como critério de desempate em processos de seleção. E estão escoradas em convicções firmes. Para elas, alguém que se dispõe a doar tempo e conhecimento para uma organização social aprende desde cedo a servir. E gostar de

Realizada mediante uma atividade prática – a prestação gratuita de serviços, planejada, organizada e avaliada via projeto –, a educação para a cidadania consiste em aquisição de habilidades ou em treinamento para certo tipo de comportamento do cidadão/ator social. Tal educação não supõe a formação de um cidadão que seja capaz de *participar do poder* mediante a palavra autônoma, tomar decisões e realizar escolhas fundamentadas num exame crítico de critérios e razões (cf. BENEVIDES, 1996), discernir e julgar parâmetros de justiça que venham a definir direitos ou um cidadão que seja capaz da elaboração de princípios morais e critérios de convivência num espaço público construído em comum com outros cidadãos, em iguais condições. Numa palavra, tal educação não possibilita a capacidade de discernimento e o julgamento ético, pré-requisitos para o exercício da cidadania.

O exercício da cidadania pressupõe, portanto, um julgamento moral. Assim sendo, poder-se-ia argumentar que uma educação para a cidadania deveria esforçar-se mais pela orientação da conduta do que pela transmissão de conteúdos. Decorre daí a ênfase às atividades práticas da educação para a cidadania do *protagonismo juvenil*, cujos textos fazem constantes referências a valores que devem ser “praticados” pelos *jovens protagonistas*. Por outro lado, o argumento deste trabalho é o de que a transmissão de conteúdos é um elemento indispensável à formação do pensamento e da conduta moral autônomos. Transmissão acompanhada, evidentemente, de questionamento, de discussão sobre motivos, razões, critérios, inter-relações e efeitos daquilo que está sendo ensinado. Transmissão, enfim, que provoque a reflexão. O contato com os conteúdos – da literatura, das artes, da sociologia, da história etc. – é o que pode suscitar a reflexão sobre critérios e valores implícitos aos dramas vividos pelos personagens, às técnicas utilizadas pelos artistas, às posições políticas adotadas por governantes e governados e assim por diante. Mas também não se pode negar que o contato com o exemplo não-verbalizado de comportamento do professor é referência de valores e critérios de conduta. Em suma, no interior da escola, a formação do pensamento e a possibilidade de orientação da conduta mediante critérios morais não se separam dos procedimentos, regras e valores em vigor na instituição nem dos conteúdos e atividades oferecidos por todas as disciplinas escolares (cf. CARVALHO, 1998, 2002). Por outro lado, quando desfalcada de conteúdos, a educação para a cidadania pode reduzir-se, aí sim, ao

servir, por princípio, constitui um comportamento que pode fazer diferença no mercado de serviços. Voluntários são, por natureza, pessoas especiais, que trabalham para causas e colocam paixão nas atividades que exercem. Acostumados com a escassez de recursos, sabem fazer mais com menos, transformar idéias em ação e construir pontes em vez de reclamar dos abismos. Automotivados e com iniciativa própria, tendem a sentir mais prazer no trabalho e, como apreciam o contato com pessoas, possuem boa capacidade de liderança e responsabilidade”.

verbalismo vazio do professor ou à mera retórica; a peculiaridade do *protagonismo juvenil* é que a retórica funde-se com a prática, transformando a educação em treinamento de comportamentos ou em atividade que materializa o discurso do poder.

Acima de tudo, a educação para a cidadania/voluntariado educativo supõe uma concepção de educação cuja finalidade precípua seja a realização da dupla tarefa da socialização e da integração do indivíduo ao meio social. A integração é possibilitada pela atividade individual – prestação de serviços, trabalho voluntário, atuação social, prática de cidadania – ou seja, é a atividade o que permite ao indivíduo *fazer parte*, não só de uma comunidade imaginária, mas também de um grupo que vai realizar um projeto e de uma sociedade maior que mantém constante a ameaça de exclusão. Conforme Milú Villela:

O trabalho voluntário convida à participação comunitária. Desperta uma consciência de deveres e, mais, o senso de pertencimento a uma coletividade. Ao tomar parte dos problemas do seu bairro, o jovem exercita a reflexão, a análise e a capacidade de solução. Tende, portanto, a se tornar um cidadão consciente de suas responsabilidades e mais disposto a mudar o que está à volta. (VILLELA, 2005b)

Já a tarefa educativa da socialização é viabilizada predominantemente no grupo. O voluntariado educativo/educação para a cidadania é uma atividade que os indivíduos realizam no grupo, instância de socialização e intermediação entre os primeiros e o espaço público. O grupo é o espaço de aprendizagem da sociabilidade e da aquisição de habilidades que permitem ao indivíduo, cotidiana e continuamente, trabalhar pelos seus interesses e dos outros (interesses e não direitos), devidamente negociados e compatibilizados sob a forma de projetos comuns. Essa idéia pode ser encontrada no *Relatório Delors*:

Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral. (DELORS et al., 2003, p. 60-61)

Os indivíduos – cidadãos/atores sociais/*jovens protagonistas*/voluntários –, membros do grupo, devem trabalhar por objetivos comuns que beneficiem a si próprios e aos outros. Dessa afirmação, decorrem pelo menos duas outras. Pode-se afirmar, em primeiro lugar, que o voluntariado educativo – identificado com a educação para a cidadania e realizado por meio de projetos – seja um treinamento para a formação do ator social

contemporâneo, de cuja iniciativa e criatividade dependem a solução dos problemas individuais e sociais.

Em segundo lugar, parece claro que a educação via prestação de serviços por indivíduos em grupos desenvolve a habilidade de *aprender a viver juntos* e a atitude que lhe corresponde – a cooperação¹²⁸. Assim, a educação para a cidadania, convertida em voluntariado educativo, e realizada mediante projetos sociais, torna-se estratégia de diluição dos conflitos ou, nos termos do *Relatório Delors*, um fator de coesão social e de paz.

¹²⁸ Duas observações sobre a cooperação: 1 - Sobre o objetivo educativo de desenvolver a cooperação por meio de projetos, ver Ribeiro e Campos (p. 19-20; 94). As autoras afirmam que: “A primeira questão a problematizar é como o mundo atual, com seu padrão enraizado de conflitos, pode transformar-se em um mundo no qual prevaleçam a harmonia e a cooperação. A vivência das ações do projeto tornou-se, em seu desenrolar, uma ação educativa que visou à busca da paz; a cooperação foi um meio de atingi-la, não como um passe de mágica, mas através de um processo criativo” (RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 19). 2 – Além do objetivo da cooperação, também a atividade do educando no processo de aprendizagem e a noção de *aprender a aprender*, entre outros, são pontos importantes do pensamento de Piaget. Fica aqui o registro de que um estudo sobre a apropriação do pensamento piagetiano pelo discurso educacional atual certamente ampliaria a compreensão acerca das demandas postas ao indivíduo pela sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enunciado *protagonismo juvenil* surgiu nos textos dos organismos internacionais, organizações não-governamentais e educadores que vêm construindo, pelo menos desde 1985 – “O Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz” –, o campo das políticas públicas de juventude, recentemente referido como “políticas públicas de/para/com juventudes” (cf. UNESCO, 2005). Assim este trabalho demarcou a “superfície de emergência” do discurso (cf. FOUCAULT, 1987, p. 47), ou seja, o campo em que objetos foram criados e tornaram-se nomeáveis, conceitos foram construídos ou transformados, e pôde-se movimentar um discurso que pretende a integração da juventude pobre.

“Políticas públicas” é expressão que tem sido usada em oposição a “políticas governamentais”, indicando a “participação” de toda a “sociedade civil” no seu “desenho” e “implementação”. A expressão também pretende indicar a distinção em relação às “políticas sociais”, consideradas compensatórias, que estabelecem a posição de beneficiário ou usuário ao indivíduo ao qual se dirigem. “Políticas públicas” é, pois, expressão usada nesses tempos de retração das funções estatais e de transformação da noção de direitos em serviços, cujo acesso e usufruto não são garantidos pela lei, pela luta ou pelo Estado, mas devem ser permanentemente assegurados pelo próprio indivíduo. Esse é o campo em que surge o discurso do *protagonismo juvenil* como resposta à ameaça de descontrole social representada pela juventude pobre e excluída, segmento da população considerado especialmente vulnerável aos problemas do desemprego, adesão às drogas, violência, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis etc.

O discurso apoia-se num conceito de juventude inexistente há trinta ou quarenta anos, quando o termo jovem referia-se ao estudante universitário proveniente das camadas médias da população em ascensão social. Ou seja, elevada a modelo cultural que todos devem seguir, hoje a categoria juventude não comporta limites etários e estendeu-se sobre todas as classes sociais, ricos e não-ricos, estudantes e não-estudantes, trabalhadores e não-trabalhadores, homens e mulheres, das zonas rural e urbana, do centro e da periferia. Não só a noção de juventude ampliou-se sobre segmentos populacionais diversos, mas também o tema da juventude tem conseguido grande repercussão na mídia, na produção acadêmica, especialmente das áreas de sociologia, educação, política, e na retórica de governos e

organismos internacionais. Formou-se um novo objeto de intervenção e estudo, e ampliou-se o mercado de consumo. A projeção desse novo objeto foi acompanhada, contudo, pela elisão de um componente essencial do conceito anterior de juventude: o radicalismo político.

Também o parâmetro das interpretações foi alterado: a idéia de crise – que entrelaçava a “crise do sistema” com a crise própria da situação juvenil – foi substituída pelo eixo inclusão/exclusão. Dessa forma, pôde ser identificado o problema da exclusão da juventude pobre, cuja solução requer medidas de inclusão ou de integração. Uma das principais – senão a principal – medidas de integração é o estímulo à “participação” da juventude. O modelo de participação prescrito pelo discurso, não só para a juventude mas para toda a “sociedade civil”, baseia-se em dois tipos de comportamento a serem adotados pelo indivíduo:

- a atividade ou o *fazer* coisas: que se materializa na prestação de serviços e que, quando não-remunerada, coincide com o, por vezes, nomeado trabalho voluntário; assim, a juventude tem sido conclamada a “participar” também da *implantação* das políticas públicas;
- a defesa de interesses: que requer uma certa habilidade de comunicação e de negociação com os outros indivíduos. Na defesa de seus supostos interesses, os jovens têm sido estimulados a participarem da *formulação* e do *desenho* das políticas públicas e da *adoção* de decisões que lhes dizem respeito.

Esses – a prestação de serviços e a defesa de interesses – também são os sentidos atribuídos à atual noção de cidadania, por vezes adjetivada e referida como “cidadania ativa”. Assim, a participação é também referida como “participação cidadã”, que, por sua vez, também equívale a trabalho voluntário. O discurso não tem muito o que indagar, relacionar, comparar e supor, refugiando-se num grau de certeza sobre as coisas que dispensa maiores explicações e torna-o circular, repetitivo e tautológico. Ele não acrescenta, nem aprofunda, apenas reitera as mesmas prescrições sobre o mesmo tipo de relação entre indivíduo e sociedade. No movimento de sua articulação, o discurso raramente introduz novas noções, radicalmente diferentes das anteriores, mas as atualiza, ou seja, tenta aparar arestas no plano da formulação, explicitando e enfatizando certos aspectos e omitindo outros, ou faz adequações conforme as relações de força do momento. Um termo sempre remete a outro no discurso, uma noção tem todas as outras como equivalentes; mesmo quando incompatíveis, os

enunciados têm a mesma função de afirmar a unidade da realidade, reduzindo-a sempre a um mesmo princípio: o da atividade individual.

Parece claro que tal modelo de cidadania e política, baseado na atividade e na defesa de interesses, não é deliberação ou participação no poder, mas participação na execução de tarefas e na formalização de medidas já previstas pelo próprio diagnóstico oferecido pelo discurso. A hipótese defendida neste trabalho foi a de que tal modelo de participação e de cidadania, redundante, não na “reinvenção da política”, mas na sua anulação.

A política é anulada, de um lado, pela adoção da atividade ou do *fazer* coisas como forma de participação, e de outro, pelo próprio discurso. A atividade ou o *fazer* coisas, tendo em vista interesses particulares, define, tautologicamente, todos os termos do discurso. Ao aplicar o princípio da atividade ou do *fazer* coisas a todos os âmbitos da sociedade – não só à política, mas também à educação, como se argumentou neste trabalho – e a todas as noções da vida social – participação, direitos e cidadania, entre elas – o discurso implanta no espaço público a mesma lógica da esfera privada. O *fazer* coisas é um processo determinado pelos critérios de meios e fins; ao invadir a política (e também a educação), não só passam a prevalecer os interesses particulares na tomada de decisões e nos objetivos propostos, como o próprio exercício da política (assim como o ato de educar-se) assume um caráter instrumental. O *fazer* política equívale a escolher a atividade-meio mais eficaz para a consecução de objetivos particulares (e a educação torna-se o treinamento para tanto).

De outro lado, os jovens são estimulados a participarem na *formulação* e no *desenho* de políticas públicas e também da *adoção* de decisões, ou seja, os jovens são estimulados a aceitarem as proposições já estabelecidas de antemão, em decorrência da própria maneira pela qual foram diagnosticados os “problemas”, restando, apenas a etapa final da *formulação*, *desenho* e *adoção* das “soluções”. O diagnóstico dos “problemas”, e não só dos problemas mas de toda a suposta realidade, é apresentado como se estivesse já auto-evidente na própria realidade, como se dependesse apenas de mensuração. O discurso pretende coincidir com a suposta realidade ou, em outras palavras, apresenta-se como se fosse a voz do próprio real e não como um discurso sobre o social. Assim, não abre a possibilidade para a palavra transgressora, essencial na luta política.

A “reinvenção” ou “nova forma” de política, expectativa de inúmeros autores da década de 80 diante do arrefecimento do movimento estudantil, elevado a ideal de ação política, baseia-se, pois, na atividade da prestação de serviços e na negociação de supostos interesses no interior de um raio de possibilidades delimitado pelo discurso.

Concebida como tal, a política não supõe conflito e contestação, nem representa ameaça ao *establishment*, motivo pelo qual pode e deve ser *praticada* por todos, inclusive pela juventude. O *protagonismo juvenil* é o discurso que prescreve à juventude essa “nova forma” de política, que funciona como mecanismo de integração.

Interessante observar que, apenas nesse momento histórico em que parece ter se consolidado a “nova forma” de política, é que a juventude pode ser apontada como a *protagonista*, inclusive, retrospectivamente. O estudante radical, líder do movimento estudantil, embora tivesse exercido um papel de destaque na política do país, não era, à sua época, reconhecido como *protagonista*, mas como *minoría*. O papel das “minorias ativas” chegou a ser apontado por observadores, analistas políticos e autoridades governamentais, tanto para reconhecer a capacidade de radicalização do movimento quanto para denunciar a sua pequena representatividade (FORACCHI, 1972, p. 79-80). Apenas hoje o jovem radical é referido como *protagonista* dos acontecimentos da década de 60¹²⁹.

O jovem de hoje não deve ser *minoría* e, sim, *protagonista*. O discurso atual é inclusivo e extensivo, pois não admite a existência do “fora” dele. Assim, constam uma noção de juventude ampliada para segmentos diversos da população e a idéia de que todo jovem pode e deve *fazer* política, pode e deve ser *protagonista*.

Essa “nova forma” de participação, por vezes referida explicitamente como política, equívale também ao que hoje tem sido nomeado como *atuação social*. *Atuação social* é a forma de participação típica do *ator social*: aquele indivíduo que, em busca da satisfação de interesses pessoais, executa atividades em seu próprio benefício e no dos outros indivíduos, com os quais estabelece relações de negociação. Além da ampliação, em termos etários e de origem social, da noção de juventude e de sua elevação a modelo cultural; além da transformação da noção de direitos em responsabilidades individuais; além das alterações nas noções de participação, cidadania, trabalho voluntário e política, reduzidas ao denominador comum da atividade individual ou do *fazer coisas*, pode-se detectar também uma ressignificação da noção, clássica na sociologia, de *ator social*. Este trabalho identificou um discurso explicativo da sociedade que a concebe como um aglomerado de *atores sociais*, sem divisões de classe ou quaisquer outras. Portanto, um discurso que homogeneiza o social, omitindo conflitos e desigualdades, e que atribui ao indivíduo – que deve aproveitar as

¹²⁹ Pode-se citar, a título de exemplo, a passagem seguinte: “Desta forma, se nos anos 1960 a juventude era um ‘problema’ na medida em que podia ser definida como *protagonista* de uma crise de valores e de um conflito de gerações...” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 270, grifo nosso).

oportunidades – a responsabilidade final pela sua sobrevivência e pela sobrevivência do grupo em que se insere. Ou seja, a atividade individual deve trazer benefícios ao próprio indivíduo e à coletividade, e seus limites são fixados pelos interesses dos outros indivíduos, com os quais o *ator social* deve manter relações de negociação. O espaço de negociação entre atores sociais é o *cenário público*.

Esse discurso sobre o social, dominante hoje em dia nos textos sobre juventude produzidos por órgãos governamentais, organismos internacionais, sociólogos, pedagogos, educadores em geral e organizações do terceiro setor – e pode-se, supor, dominante também em outras áreas que requeiram uma explicação sobre a sociedade – foi identificado, neste trabalho, como aquele que possibilitou a emergência do enunciado *protagonismo juvenil*. Aliás, tal discurso possibilitou a emergência também de outros enunciados, que por vezes também aparecem nos textos sobre juventude: resiliência, empoderamento, vulnerabilidade social, capital social, empreendedorismo social são alguns deles. Assim, o enunciado *protagonismo juvenil* foi considerado, neste trabalho, como 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*. O *jovem protagonista*, “ator principal” desse *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.

O que se delimitou aqui como o discurso do *protagonismo juvenil* foi um recorte no mencionado discurso sobre o social: um conjunto articulado de objetos, noções, enunciados e das relações entre eles, que prescreve à juventude uma “nova forma” de participação. Esses fatos do discurso podem ser esquematicamente enumerados tal como segue: hipervalorização de uma juventude supostamente disposta à participação política; exaltação das supostas capacidades juvenis; figura do jovem como “solução” e não como “problema”; justificativa dos modelos de educação e do próprio comportamento individual nas supostas necessidades impostas pelo tempo presente; suposição de um vertiginoso processo de mudança na sociedade contemporânea; apelo ao “novo” ou a um “novo tempo”, à “nova sociedade” concomitante à antecipação do futuro no presente; suposto de que o estímulo à participação juvenil deve ser objeto de projetos educativos; concepção de educação baseada no trabalho com grupos e nas relações interpessoais; concepção de educação como processo permanente de desenvolvimento de habilidades; idéia de que a sociabilidade deve ser objeto de aprendizagem; noção de cidadania como atividade prática igualmente passível

de aprendizagem; idéia de cooperação e “gestão pacífica” dos conflitos; homogeneização da categoria juventude e da própria sociedade, com encobrimento das divisões sociais e interpretação das diferenças e desigualdades como meras variações de gênero, etárias, de localidades de origem, de estilos musicais e vestimenta; concepção da questão social como um montante de problemas isolados a serem solucionados; intenção de encontrar soluções imediatas para problemas imediatos; noção de participação como atividade (*fazer coisas*) do indivíduo em seu próprio benefício e no benefício da “comunidade”; noção de “comunidade” como o segmento delimitado da população, ao qual deve ser destinado um projeto visando a solução de problemas previamente diagnosticados; responsabilização do indivíduo/ator social, membro da sociedade civil, pela solução dos problemas; atribuição ao jovem do “papel principal” no processo de mudança social (esta concebida como alterações imediatas numa situação considerada negativa diagnosticada previamente).

Em produção pelo menos desde a década de 80, o discurso já se encontrava plenamente consolidado, quando, em meados da década de 90, emergiu o enunciado que o aglutinou e passou a identificá-lo: *protagonismo juvenil*. Desde então, vários textos foram produzidos com a intenção de “sistematizar” o conceito, estratégias do discurso para neutralizar a contingência de um enunciado que, apesar de todos os esforços, permaneceu sob a acusação, por parte de alguns, de imprecisão, indiferenciação, hibridismo e/ou pobreza de conteúdo (cf. FERRETTI et al., 2004, p. 413).

O discurso obtém êxitos e encontra limites na sua dupla tarefa de exercício e dissimulação do poder. Pelo menos dois fatores de êxito já foram indicados aqui: um, o fato de estabelecer uma identificação entre o real e o saber, como se este já estivesse visivelmente impresso no primeiro. Daí que o discurso não se exhibe como discurso, mas como uma realidade auto-evidente, que se manifesta por si só, e contra a qual não há contra-argumentação possível. Pode-se afirmar que o êxito do discurso deva-se mais à sua pretensão de coincidir com a realidade do que propriamente ao conteúdo do que é dito. Aliás, a fusão entre discurso e realidade ocorre, não por meio da retórica, mas por meio da *atividade*. O discurso não é tanto a exortação ou pregação sobre o comportamento a ser adotado, mas a fusão de todas as atividades que imprimem à realidade o formato pelo qual se apresenta. Enfim, o princípio da atividade, aplicado a todos os meandros da vida social, incorpora e materializa o discurso, fazendo dele a própria realidade.

O outro fator de êxito, também já mencionado, é a fabricação do consenso por meio da apropriação de noções construídas originalmente em quadros teóricos distintos

e/ou outros momentos históricos de modo a confundir a interpretação e o debate. Foram apropriadas e ressignificadas categorias importantes da sociologia e da história política do país: direitos, cidadania, juventude, participação, sociedade civil, ONG, mudança, política, entre outras. Assim, o discurso conseguiu disseminar-se por variados segmentos sociais, inclusive entre aqueles que pretendem contrapor-se aos poderes dominantes. Daí a dificuldade da crítica e da contraposição: aqueles que as vêm tentando, acabam enredados pelo próprio discurso e terminam por reforçá-lo. O discurso não proíbe a crítica, pelo contrário, alimenta-se dela. Os perigos da ampla liberdade de expressão são esconjurados pelo discurso, tornando a reflexão sobre a não-liberdade muito mais difícil do que numa situação de cerceamento explícito (cf. ADORNO, 1998).

O principal limite do discurso é interno a ele próprio e deriva da matriz sociológica que o possibilitou. Paradoxalmente, tal limite encontra-se no próprio enunciado *protagonismo juvenil* que identifica o discurso. O discurso não pode afirmar até o fim as imagens do *jovem como solução* e do *jovem protagonista* sob pena de exhibir-se como o que ele é – um discurso – e explicitar o caráter da “nova forma” de política: *encenação*. O caráter de *encenação* da “nova forma” de política deriva, essencialmente, da indistinção entre dois tipos de palavra: aquela que expressa ou dá a conhecer e aquela que é indissociável da ação capaz de alterar o estabelecido. Em consequência, a noção de espaço público passa a referir-se a qualquer local em que indivíduos aglomerados pronunciam qualquer palavra, enfim, exerçam sua capacidade de comunicação – capacidade, aliás, apontada por Touraine (1998) como um dos três “ingredientes” do ator social, além dos “objetivos pessoais” e da “consciência de cidadania”.

O caráter de *encenação* da “nova forma” de política prescrita pelo discurso é deixado à mostra pelo próprio enunciado que atribui ao jovem o suposto papel de “ator principal” do elenco da “sociedade civil” composta por “atores sociais” em “atuação” no “cenário” público. A contradição do discurso é justamente essa: ele pretende fazer da atividade dos atores sociais a própria realidade, mas não consegue se sustentar nessa tentativa e evitar de ser percebido na sua exterioridade de discurso, como metáfora teatral. Por isso, o discurso do *protagonismo juvenil* não logrou consenso absoluto, e foi referido aqui como um discurso compartilhado.

A prescrição, pelo discurso, da “nova forma” de política fundada no princípio da atividade ocorre por meio de uma pedagogia, também esta, “ativa”. Assim, alguns autores apresentam o *protagonismo juvenil* como um método de educação para a

cidadania que supõe a “atuação prática” dos jovens na busca de soluções para os problemas sociais, formulação que faz coincidir “educação para a cidadania” com “voluntariado educativo”. O discurso estabelece uma oposição entre teoria – identificada com verbalismo, memorização de conteúdos inúteis, características de um suposto “ensino tradicional” – e prática – oportunidade real de aprendizagem e de aplicação da teoria à realidade, característica da principal estratégia pedagógica: o projeto. Ou seja, estabelecido o princípio da atividade para toda a vida social, também a educação requer uma pedagogia que não é discurso baseado na palavra, mas materialização do discurso pela atividade.

Argumentou-se, neste trabalho, que o ataque ao “ensino tradicional” ocorre apenas no plano manifesto do discurso, sendo que o alvo é, sim, alguma concepção de *educação como formação* seja essa qual for (e que aqui pode ser identificada, ainda que precariamente, apenas para se esclarecer a contraposição com o discurso em questão, com o objetivo de formação da individualidade e do pensamento autônomo, por meio da transmissão, reflexão e debate de conteúdos advindos da cultura letrada ou da herança social acumulada). Quando aparece, o próprio termo “formação” não é usado com esse significado, mas em referência aos recursos humanos necessários ao mercado, isto é, em lugar de “qualificação” da mão-de-obra. Isto é, oculta da formulação discursiva, a idéia de educação como formação é relegada ao mesmo lugar do “ensino tradicional”, sofrendo, com isso, os efeitos dos ataques a ele dirigidos.

O objetivo da educação seria o “desenvolvimento de habilidades”. Não se declara que as habilidades seja *adquiridas* diretamente pela educação ou, indiretamente, como resultado das condições de vida ou influência do meio social, mas se afirma que elas sejam *desenvolvidas*. A justificativa para a idéia de “desenvolvimento” das habilidades é buscada na suposta existência de potencialidades, talentos ou aptidões individuais e naturais. Atributo do indivíduo, compete a ele desenvolver o seu potencial. Ou seja, à escola não caberia a transmissão de conteúdos, teoria ou o que quer que seja, tampouco a reflexão e o questionamento, mas oferecer as oportunidades para que o próprio indivíduo desenvolva as suas potenciais habilidades. Pode-se afirmar, portanto, que também a escola transforma-se em *cenário*, em local desprovido de qualquer intencionalidade onde os indivíduos devem entrar em atividade.

Contraditoriamente, as supostas habilidades individuais inatas devem corresponder às “competências” requeridas pelo mercado de trabalho: criatividade, adaptabilidade às flutuações do mercado e das condições de trabalho, disposição para o risco e

para a instabilidade, capacidade de manejo de informações e resolução de problemas, capacidade de trabalhar em equipe e de “gerir” os conflitos, saber comunicar-se e negociar etc. E é no “desenvolvimento” de tais habilidades que ocorre o encontro entre a “educação para a cidadania” ou o “voluntariado educativo” e a “formação de recursos humanos”, uma vez que se supõe e se declara que as competências exigidas pelo mercado sejam as mesmas requeridas pela “participação cidadã”. O discurso não oculta o fato de que a *atuação social*, característica da “nova forma” de política, consiste no mesmo tipo de comportamento dos agentes do mercado.

A educação prescrita pelo discurso consiste, pois, em aprendizagem, poder-se-ia dizer, treinamento, em última instância, técnica social ou método de direcionamento do comportamento dos indivíduos. E são quatro os tipos de aprendizagem apresentados pelo discurso e que correspondem às supostas habilidades requeridas, tanto pelo mercado quanto pela vida social e política: *aprender a conhecer* ou *aprender a aprender*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. O *aprender a fazer* e o *aprender a viver juntos* implicam a aquisição de competências diretamente requeridas pelo mercado de trabalho: o *fazer* propriamente dito e a atitude de cooperação; o *aprender a aprender* é o princípio que comanda os outros três e é requisito para o ajustamento contínuo do indivíduo às flutuações do mercado. E o enunciado *aprender a ser*, que integra os precedentes, deixa claro que a educação atual pretende não apenas o ajustamento do indivíduo às adversidades do mercado, mas a produção de um indivíduo em processo de constante adaptação à instabilidade de uma sociedade que não oferece segurança ou quaisquer garantias a seus membros.

Este trabalho argumentou que tal educação, definida em termos de “educação ao longo de toda a vida”, e segundo a qual *o indivíduo deve* aproveitar permanentemente todas as oportunidades para aprender, em todos os lugares, tem como objetivo, não a formação da individualidade, mas a *formatação* do indivíduo contemporâneo, o ator social. A ressalva é a de que não se supõe um formato predefinido e definitivo para o indivíduo, mas um processo permanente de autoformatação, ou seja, a produção de um indivíduo que seja capaz, por si só, da iniciativa de ajustar-se às instabilidades diversas.

A justificativa para a “educação ao longo de toda a vida”, em todos os lugares, e baseada no *aprender a aprender*, é dada pelas *necessidades impostas* pelo suposto processo de mudança em curso na sociedade. Nos termos do *Relatório Delors*, a educação seria a “resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS et al., 2003, p. 19). O discurso posiciona-se de tal forma que a própria realidade – a sociedade em mudança –

é supostamente capaz de enunciar exigências creditadas ao “novo tempo”, coincidentes, porém, com as demandas atuais do mercado.

O discurso apela ao novo para estabelecer uma temporalidade em que o passado é ignorado e o futuro, antecipado no presente. O apelo ao novo implica, na verdade, não a expectativa de um tempo (futuro) diferente do presente, mas a perpetuação desse mesmo presente. Assim, o “século XXI”, o “novo século”, a “nova sociedade”, a “sociedade de amanhã” já seriam, no momento presente, os responsáveis pelas “exigências do nosso tempo”. O apelo ao novo fornece a ilusão de que o presente pode ser controlado, inclusive pela educação, “chave de acesso ao século XXI”, ao mesmo tempo em que interdita o questionamento sobre a mudança possível.

O novo é dado por uma materialidade (especialmente as mudanças tecnológicas e as alterações no mercado de trabalho) externa ao indivíduo. Não são os homens, com seus pensamentos e práticas, que podem produzir o novo, mas ele já está dado, no presente. A vinculação do indivíduo com o presente assim eternizado não se exprime pela recusa ou, por outro lado, pela omissão e passividade. Pode-se afirmar que seja requerida a “aceitação ativa”, modalidade de vinculação, baseada na ruptura com o imediatamente passado e na iniciativa do próprio indivíduo para ajustar-se continuamente às condições que se lhe apresentarem. Nos dias de hoje, o ajustamento contínuo é menos um processo pelo qual o indivíduo simplesmente acomoda-se às forças que agem sobre ele e muito mais um movimento que o próprio indivíduo impulsiona e, até certo ponto, dirige.

A “educação ao longo de toda a vida”, para a qual não há fronteiras institucionais e temporais, uma vez que *deve* ocorrer em todos os momentos e em todos os lugares, ao mesmo tempo em que esvaziou a função escolar fortaleceu a finalidade educativa das organizações não-governamentais (ONGs), que têm se encarregado da chamada educação não-formal. A expressão ONG também passou por um processo de construção e reconstrução de significado ao longo das últimas décadas; hoje em dia, a tarefa primordial de assessoramento ao movimento popular dos anos 70 e 80 diluiu-se em meio a uma grande diversidade de organizações com finalidades diversas que passaram a compor o chamado terceiro setor. Hoje a ONG é apontada como canal de participação para o indivíduo, e o crescimento do terceiro setor tem sido citado como responsável pelo aumento do nível de participação dos cidadãos. Pode-se objetar, por outro lado, que as ONGs se interpõem entre os “cidadãos” e o espaço público, que, por sua vez, não é instância em que se discutem políticas amplas e gerais, mas é o *cenário* em que se defendem múltiplos interesses locais ou setoriais.

Nos dias de hoje, pode-se afirmar que a ONG seja o *ator social* por excelência, isto é, aquele átomo da sociedade que melhor presta serviços e se relaciona com os demais na defesa de interesses parciais. E, uma vez que se declara que “o principal objetivo de uma política de juventude é incrementar nos jovens a capacidade de comportarem-se como atores sociais, ou seja, de modificarem seu entorno social para realizarem projetos pessoais” (TOURAINÉ, 1998, p. 5), a ONG tornou-se a instância mais adequada para tanto. Embora o *protagonismo juvenil* tenha sido apontado, inclusive, como um dos “eixos fundamentais” das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (ZIBAS et al., 2006, p. 52), foi nas atividades das ONGs que encontrou campo fértil para sua consolidação.

A principal estratégia pedagógica adotada pelas ONGs, prevista também nas *Diretrizes Curriculares*, é o projeto. Entre outras aspectos, o projeto é uma atividade prática, que dispensa a teoria ou, no máximo, possibilita a “ponte entre teoria e prática”, conforme o texto legal (BRASIL/CNE, 2000, p. 78). O projeto é a estratégia pedagógica que oferece as melhores oportunidades para os quatro tipos de aprendizagem já indicados: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

O projeto é, essencialmente, instrumento para encontrar a solução para um problema devidamente diagnosticado. É, pois, como mediação entre o “problema” e sua “solução”, que o projeto passa a ser considerado como “instrumento de mudança social” (TAPIA, 2001) e, como tal, a principal estratégia da “nova forma” de política. O discurso mantém a associação entre participação política e possibilidade de mudança, mas ressignifica esta última: mudança é concebida como a alteração mensurável de uma dada situação considerada como um “problema” que afeta um grupo circunscrito de pessoas (referido como “comunidade”). Ou seja, também a noção de mudança foi ressignificada de modo a sustentar o caráter instrumental da política.

O projeto é também uma atividade realizada no grupo, oportunidade, portanto, de aprendizagem de sociabilidade e da atitude de cooperação. Contudo, no grupo a atividade segue individual. Ou seja, o resultado final do trabalho realizado no grupo não é uma síntese das contribuições individuais, mas uma justaposição. Esse tipo de contribuição do indivíduo ao grupo é também o tipo prescrito de participação na sociedade, formulado pelo próprio discurso nos termos seguintes, amplamente reiterados hoje em dia: *cada um deve fazer a sua parte*. Em resumo, supõe-se que o resultado final da atividade – atividade política, inclusive – não seja qualitativamente distinto da somatória das iniciativas individuais.

Argumenta-se que as “novas formas” de participação ou de política, fundadas na atividade do ator social e supostamente despidas de ideologias, seriam superiores às “clássicas” ou “tradicionais”, inclusive porque garantiriam a “autonomia” do indivíduo. Argumenta-se, inclusive, que o ator social contemporâneo, em relação ao ator social da sociologia clássica, que desempenhava papéis sociais previamente determinados, teria ganhado autonomia. Aliás, a associação entre autonomia, solidariedade e competência é apontada como o objetivo de uma educação baseada no “eixo” ou no “método” do *protagonismo juvenil*. Tal argumento, no entanto, supõe uma peculiar noção de autonomia: capacidade do indivíduo de entrar em atividade – ou *atuar* – isoladamente. A atividade/atuação social seria possível graças ao esforço do próprio indivíduo, que deve aproveitar todas as oportunidades para desenvolver as habilidades requeridas para tanto (capacidade de comunicação e negociação, criatividade, capacidade de acesso à informação etc., tal como já mencionado). Ou seja, a autonomia não é concebida como decorrente de um vínculo entre uma determinada conjuntura histórica e social e o indivíduo, cuja formação o torna capaz de questionar as imposições dessa mesma conjuntura. Parece mais acertado afirmar que o ator social contemporâneo teria sido remetido, sim, à condição de isolamento numa sociedade que não lhe oferece mais garantias (de emprego, de direitos sociais, de estabilidade nas condições de vida) e onde as instituições estão sendo esvaziadas e tornando-se incapazes de fornecer segurança e certezas ao indivíduo. Numa sociedade sem garantias, a sobrevivência do indivíduo isolado depende, fundamentalmente, de sua capacidade de entrar em atividade.

Este trabalho defendeu a idéia de que o ator social contemporâneo não é um indivíduo autônomo, mas, autômato, pois sua atividade é a própria materialização do discurso do poder. Ao mesmo tempo em que prescreve um certo tipo de comportamento, o discurso não aparece como prescrição, uma vez materializado pela atividade. O discurso apossa-se dos atores e a prescrição do comportamento funde-se ao próprio comportamento em operação. O indivíduo não é colocado numa posição de submissão às regras impostas pelo discurso do poder. De um lado, porque as próprias regras estão cada vez menos rígidas e móveis, sendo desestabilizadas dia após dia, e de outro, porque cada vez mais deixam de ser percebidas como exteriores. Assim, cabe ao próprio indivíduo iniciar uma atividade de contínuo ajustamento à regra.

Pode-se estender o argumento e dizer que o poder não tem a forma de força externa que prescreve, coage e submete, pois assume uma horizontalidade que a atividade de

cada um dos indivíduos/atores sociais encarrega-se de manter. O indivíduo não é colocado numa posição de submissão (ou, ao contrário, de resistência) às forças opressoras, uma vez que a própria atividade individual contém, em si mesma, o poder que a impulsiona. Em última instância, cabe ao próprio indivíduo/ator social manter ativo o poder que o controla.

A principal esfera em que ocorre a operacionalização do poder é o grupo. O grupo não é o lugar em que o indivíduo se fortalece ao se juntar com os demais. O grupo no *protagonismo juvenil* é, ao contrário, espaço de socialização e de ameaça à individualidade, onde o poder se aproxima dos indivíduos de “maneira horizontal”, dispensando a forma de coerção exterior. O projeto, trabalho realizado no grupo, que não depende da figura exterior do mestre, mas da presença de um “educador” ou “facilitador”, torna-se, assim, uma das principais estratégias da educação. E a “educação ao longo de toda a vida” em todos os lugares, dentro e fora da escola, resulta dessa forma de poder que, além de não se colocar como exterior aos indivíduos, é contínua e ilimitada.

O poder atual dispensa as instituições fortes que confinam e submetem, na medida em que se coloca em operação, diária e quotidianamente, ao longo da vida das pessoas, sem limites ou fronteiras institucionais, temporais ou espaciais, sem hierarquias derivadas de um centro de decisão. Haveria que se perguntar como é possível manter a individualidade e a autonomia de pensamento e ação, não *diante de* ou *sob o*, mas *no meio e no decorrer do* poder contemporâneo. Atitudes de confronto ou resistência já não parecem possíveis (aliás, a própria palavra “resistência” caiu em desuso, talvez devido a sua inoperância no atual estado de coisas).

Por outro lado, os meios de sobrevivência colocados ao alcance do indivíduo na sociedade aqui nomeada como “sem garantias” são os mesmos mecanismos que garantem o funcionamento do poder e a integração social: a atividade individual e o ajustamento contínuos. A integração da juventude pobre está deixando de ocorrer por meio de medidas disciplinadoras e coercitivas, e/ou por meio da qualificação para o mercado de trabalho via profissionalização, para realizar-se pela “inscrição ativa” do jovem num discurso que prescreve uma “nova forma” de participação. Assim, o jovem torna-se um “portador ativo” de um discurso que parece emitido por ele. Pode-se afirmar que o apelo a uma posição de *protagonismo*, justificada pela exaltação de supostas qualidades e capacidades juvenis, funcione como estratégia de motivação para a integração e para o estímulo à “adesão ativa” das novas gerações ao discurso do poder.

REFERÊNCIAS

- ABONG. Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais. *Estatuto*. 1991.
- _____. Folheto [199-?].
- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, maio/dez. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Apresentação. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania: 2005, p. 9-22.
- ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia e SPOSITO, Marília Pontes. Apresentação. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia e SPOSITO, Marília Pontes (orgs.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 7-10.
- AÇÃO EDUCATIVA. *Informação em Rede*. Boletim mensal sobre educação de jovens e adultos. São Paulo, ano IX, n. 73, mar. 2005.
- _____. *Seminário Nacional de Juventude encerra processo de consulta pública para PNJ*. São Paulo: [2006]. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2006a.
- _____. Sítio na Internet. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2006b.
- ADORNO, Theodor W. Crítica cultural e sociedade. In: _____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998, p. 7-26.
- _____. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994, p.33-45.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. – *Ano Internacional do Voluntário*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/andi/voluntariado>. Acesso em: 12 mar. 2001.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS UOL. *Lula reativará Projeto Rondon*. Brasília, 10 out. 2003. Disponível em: <http://www.an.uol.com.br>. Acesso em: 19 dez. 2003.
- AL-MUFTI, In'am. Educação e excelência: investir no talento. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 212-17.
- ANANIAS, Patrus. Entrevista a Douglas Lima dos Santos, João Felipe Scarpelini, Júlio Osano e Mayra Pontes. Agência ViraJovem, [2005]. Disponível em: <http://www.setor3.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2005.
- ANDRÉ, Simone e COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Saraiva, Instituto Ayrtton Senna, 2004.
- APRENDIZ COMGÁS. Sítio na Internet do Programa Aprendiz Comgás. Disponível em: <http://www.aprendizcomgas.org.br>. Acesso em 05 out. 2006.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARACATI. Sítio na Internet da Aracati Agência de Mobilização Social. Disponível em: <http://www.aracati.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2006.

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGS. In: _____. *Zero à esquerda*. São Paulo: Conrad, 2004, p. 165-89.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

_____. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992a, p. 221-47.

_____. Da violência. In: _____. *Crises da república*. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 91-156.

_____. Ideologia e terror: uma nova forma de governo. In: _____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 512-31.

_____. Que é liberdade? In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992b, p. 188-220.

_____. A questão social. In: _____. *Da revolução*. São Paulo: Ática/UNB, 1988a, p. 47-91.

_____. Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing. In: _____. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 13-36.

_____. A tradição revolucionária e seu tesouro perdido. In: _____. *Da revolução*. São Paulo: Ática/UNB, 1988b, p. 172-224.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ASHOKA. Sítio na Internet da Ashoka Empreendedores Sociais. Disponível em: www.ashoka.org.br. Acesso em 05 out. 2006.

AVANCINI, Marta. Crescem projetos do Bird com ONGs. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 04 ago. 2000a. Caderno Geral, p. A-12.

_____. ONGs melhoram eficiência para obter recursos. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 03 ago. 2000b. Caderno Geral, p. A-24.

_____. Recursos externos custeiam projetos em cidades. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 30 jul. 2000c. Caderno Geral, p. A-15.

AVANCINI, Marta e LEAL, Gláucia. Atuação divide e contrapõe ONGs: seus objetivos e estruturas são tão diversificados quanto sua quantidade. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 05 ago. 2000. Caderno Geral, p. A-20.

AZEVEDO, Fernando et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-25, maio/ago. 1984 (publicado originalmente em 1932).

AZEVEDO, Maria do Perpétuo Socorro M.T.; MOREIRA, José Augusto Alencar e CONFORTO, Maria Thereza Alves. *Protagonismo juvenil*. [200-]. Disponível em: <http://www.tve.brasil.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2005.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Portaria n. 11.965, de 03 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 28 set. 2006.

BALARDINI, Sergio (org.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BELTRÃO, Rubem. Um esconderijo dos movimentos estudantis na USP. *Desvios*. São Paulo, n. 4, p. 76-91, jul. 1985.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 3. ed. 5. imp. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Educação para a democracia. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC). São Paulo, n. 38, p. 223-37, 1996.

BEYNON, Huw. Globalização, neoliberalismo e direitos dos trabalhadores no Reino Unido. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000, p. 265-88.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 29-67.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ANPOCS. São Paulo, v. 18, n. 52, p. 125-38, jun. 2003.

BRASIL. Decreto n. 5.490, de 14 de julho de 2005. Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional de Juventude – CNJ, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil>. Acesso em: 15 ago. 2005a.

_____. Decreto n. 5.557, de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 17 out. 2005b.

_____. Decreto n. 62.927, de 28 de junho de 1968. Institui em caráter permanente o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon” e dá outras providências. In: SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. *Universidade brasileira: a intenção da extensão*. São Paulo: Loyola, 1987, p. 138-40.

_____. Decreto Presidencial de 14 de janeiro de 2005. Cria o Comitê de Orientação e Supervisão do Projeto Rondon e dá outras providências. Brasília: 2005c. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 09 maio 2006.

_____. Lei Federal n. 6.310, de 15 de dezembro de 1975. Autoriza a instituição da Fundação Projeto Rondon e dá outras providências. Disponível em: www.senado.gov.br/legbras. Acesso em: 15 mar. 2004.

_____. Lei Federal n. 7.732, de 14 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre a extinção de autarquias e fundações públicas federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2004.

_____. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social. *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica de Assistência Social, Lei de Diretrizes e Bases*. Coletânea. 1999.

_____. Lei Federal n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional de Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de

abril de 2002; e dá outras providências. Brasília: 2005d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 11 jul. 2005.

_____. Medida Provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, cria o Conselho Nacional de Juventude – CNJ e cargos em comissão, e dá outras providências. Brasília: 2005e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 14 fev. 2005.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. Projeto de Lei n. 4.530: aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2005.

_____. Ministério da Defesa. Portaria normativa n. 836/MD, de 30 de junho de 2005. Aprova a concepção política do Projeto Rondon. Brasília: 2005f. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2005.

_____. Ministério da Defesa. Secretaria de Estudos e de Cooperação. Resolução COS nº 1, de 18 de maio de 2005. Brasília: 2005g. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2005.

_____. Ministério da Justiça. Gerência de Promoção dos Direitos Humanos. Página na Internet do Serviço Civil Voluntário. Disponível em: <http://www.mj.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2003.

_____. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado de Assistência Social. Portaria n. 879, de 3 de dezembro de 2001 – Diário Oficial da União de 19 dez. 2001, republicada em 04 abril 2002. Estabelece normas e diretrizes do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e do Projeto Centro da Juventude. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2006.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. *Relação nominal dos indicados para o Conselho Nacional de Juventude*. Brasília: 2005h. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/secgeral/juventude>. Acesso em: 15 ago. 2005.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. Subsecretaria de Comunicação Institucional. *Em Questão*. Brasília, n. 342, 10 ago. 2005i.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. Subsecretaria de Comunicação Institucional. *Em Questão*. Brasília, n. 367, 27 out. 2005j.

BURATTO, Ana Luiza Oliva; DANTAS, Maria Rita Coelho e SOUZA, Maria Thereza Oliva Marcílio de. *A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas/Fundação Odebrecht, 1998.

CACCIA-BAVA, Augusto e COSTA, Dora Isabel Paiva. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PÂMPOLS, Carles Feixa e CANGAS, Yanko Gonzáles (orgs.). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras, 2004, p. 63-114.

CALLIGARIS, Contardo. A sedução dos jovens. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 set. 1998. *Caderno Mais!*, p. 4.

CAMPOS, Márcia e SOUSA, Vilma. O voluntariado como forma de protagonismo juvenil. *Revista Conjuntura Social*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo, ano 2, n. 4, p. 13-15, jul. 2000.

CARDOSO, Irene. A geração dos anos 60: o peso de uma herança. *Tempo Social*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 93-107, nov. 2005.

_____. 68: a comemoração impossível. *Tempo Social*. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-12, out. 1998.

CARDOSO, Ruth. Boas vindas e apresentação dos objetivos do seminário. *Sociedade civil, democracia e desenvolvimento: velhos modelos e novos caminhos*. Seminário promovido pela Comunitas. São Paulo: 24 nov. 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. *Os projetos juvenis na escola de ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARNEIRO, Roberto. Educação e comunidades humanas revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 221-24.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1984.

CARVALHO, José Sérgio. Direitos humanos, cidadania e práticas educativas. *Alfabetização e cidadania*. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB). São Paulo, n. 7, p. 23-31, jul. 1998.

_____. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *Pro-Posições*. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP, v. 13, n. 3 (39), p. 157-68, set./dez. 2002.

CARVALHO, Mariana Góes. A cara jovem do Brasil solidário. *Pais&Teens*. Instituto Paulista de Adolescência. São Paulo, n. 6, p. 21-27, nov./dez./jan. 1997/98.

CASTILLO, Patricio. La juventud rural del Cono Sur: agentes de cambio y desarrollo para la superación de la pobreza rural. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p.111-31.

CASTORIADIS, Cornelius. *Post-scriptum sobre a insignificância: entrevista a Daniel Mermet*. São Paulo: Veras, 2001.

CENTRO DE PROTAGONISMO JUVENIL. Sítio na Internet do Centro de Protagonismo Juvenil do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/cpj>. Acesso em: 17 mar. 2003.

CEPAL, BID, UNESCO, INJ, FLAJ. Declaración final: Encuentro sobre mejores prácticas en proyectos con jóvenes del Cono Sur. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 133-40.

CEPAL e UNESCO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe e Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992.

_____. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

CHARÃO, Cristina. Consulados dão apoio financeiro a projetos de ONGs brasileiras. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 mar. 2001. Caderno Geral, p. A-15.

CHAVES JR., Elizeu de Oliveira. Políticas de juventude: evolução histórica e definição. *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*, v. 1. Brasília, DF, ago. 1999. Disponível em: <http://www.bireme.br/bvs/adolesc>. Acesso em: 07 jun. 2005.

CHIESI, Antonio e MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha e oportunidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 110-25, maio/dez. 1997.

CHIPKEVITCH, Eugênio. Editorial. *Pais&Teens*. Instituto Paulista de Adolescência. São Paulo, ano 2, n.6, p. 4, nov./dez./jan. 1997/98.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Sítio na Internet da ONG Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: <http://www.aprendiz.uol.com.br>. Acesso em: 05 out. 2006.

CLUBE DE CIÊNCIAS ONZE DE AGOSTO DE MUZAMBINHO. *O Clube de Ciências Onze de Agosto de Muzambinho*. Muzambinho, MG: [2004?]. Disponível em: <http://www.protagonismojuvenil.org.br/portal/projetos>. Acesso em: 12 jul. 2006.

COELHO, Teixeira. Cultura e cultura política dos jovens. *Revista USP*. São Paulo, n. 32, p. 156-65, dez./fev. 1996-97.

COIMBRA, Cecília M. B. e NASCIMENTO, Maria Lívia. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, Paulo César Pontes e IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 19-37.

COLIGAÇÃO MUDA SÃO PAULO – PT, PC do B, PCB, PHS. *São Paulo vai dar a volta por cima: programa de governo*. São Paulo: mimeo, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, mar. 1990. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 22 maio 2004.

CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O adolescente como protagonista. *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*. Brasília, DF: v.1, ago. 1999.

_____. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. Protagonismo juvenil: educação para a cidadania. *Pais&Teens*. Instituto Paulista de Adolescência. São Paulo, ano 2, n. 6, p. 25, nov./dez./jan. 1997/98.

_____. Voluntariado corporativo. [200-?]. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 28 set. 2006.

COSTA, Márcia Regina da. *Os “carecas do subúrbio”: caminhos de um nomadismo moderno*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CRUZ, Neide. *Palestra “Educação, juventude e voluntariado”*. São Paulo. Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, 27 out. 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996, p. 641.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DANTAS, Rui. O trabalho para o bem: a área social no Brasil cresceu, se profissionalizou e já é possível unir realização profissional à pessoal. *Tudo*. São Paulo, p. 21-22, 11 fev. 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. Comunicação apresentada no XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA – ALAS. São Paulo, 1997.

DEBATE SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL. Mediação de Wagner Romão e palestras de Regina Novaes (UFRJ), Simone André (IAS) e Diogo Castro (MST). Promoção do Mandato do Vereador Nabil Bonduk. São Paulo, 29 set. 2003.

19º ENCONTRO “DIÁLOGOS SOCIAIS”. *Como envolver os colaboradores internos para ações de voluntariado em programas socialmente responsáveis*. Promoção: Folha de S. Paulo e Instituto ADVB de Responsabilidade Social. Palestrantes: Milton Luís Figueiredo Pereira (SERASA), Magdiel Unglaub (Instituto Sife Brasil) e Sônia Conciglio Favaretto (Fundação Bank Boston), com a moderação de Lívio Giosa (ADVB). São Paulo, 26 out. 2004.

DELEUZE, Gilles. Capítulo V – Política (Controle e devir; *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle). In: _____. *Conversações*. 4. reimp. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 207-26.

DELMASSO, Rodrigo. *Um breve histórico dos movimentos de juventude*. [200-?]. Disponível em: <http://www.psdb.org.br/juventude>. Acesso em: 9 jun. 2005.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIA DE FAZER A DIFERENÇA. Sítio na Internet do Dia de Fazer a Diferença. Disponível em: <http://www.fazendodiferenca.org.br>. Acesso em: 05 out. 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendendo a chorar*. São Paulo, 29 maio 2006. Disponível em: www.aprendiz.uol.com.br. Acesso em: 05 out. 2006.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*. São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar./abr./maio 1993.

DUARTE, Neide. *Frutos do Brasil: histórias de mobilização juvenil*. São Paulo: Aracati, 2006.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

DURSTON, John. Introducción. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 11-15.

EDUCAR. Fundação Educar DPaschoal. *Programa Aprendiz Comgás abre inscrições*. Disponível em: <http://www.educar.com.br>. Acesso em: 25 set. 2006a.

_____. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: inscrições vão até 06 de maio*. Campinas, SP: 02 maio 2006. Disponível em: <http://www.educar.com.br>. Acesso em: 03 maio 2006b.

_____. *Protagonismo juvenil: a visão da Educar*. Campinas, SP: 2001. Disponível em: <http://www.educar.com.br>. Acesso em: 25 set. 2006.

_____. *II Encontro de Escolas Solidárias reúne mais de 1.500 pessoas*. Disponível em: <http://www.educar.com.br>. Acesso em: 06 set. 2006c.

_____. Sítio na Internet da Fundação Educar DPaschoal. Disponível em: <http://www.educar.com.br>. Acesso em: 22 maio 2003.

_____. Sítio na Internet da Fundação Educar DPaschoal. Disponível em: <http://www.educar.com.br>. Acesso em: 22 set. 2006d.

EMBU (Cidade). Decreto n. 66, de 27 de julho de 2004. Regulamenta a Lei nº 2.082, de 23 de dezembro de 2003, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2006.

_____. Lei Municipal n. 2.082, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre implantação do Projeto de Incentivo ao Protagonismo Juvenil – “ProJovem” – e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2006.

O ESTADO DE S. PAULO. Editorial. *Iniciativas não formais na Educação*. São Paulo, 16 jul. 1998. Caderno Geral, p. A-3.

FAÇA PARTE. Folheto sobre o *Programa Jovem Voluntário Escola Solidária*. São Paulo [2002?].

_____. Sítio na Internet do Faça Parte: Instituto Brasil Voluntário. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 07 mar. 2002.

_____. Sítio na Internet do Faça Parte: Instituto Brasil Voluntário. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 17 set. 2003.

_____. Sítio na Internet do Faça Parte: Instituto Brasil Voluntário. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 28 set. 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

FALLETO, Enzo. La juventud como movimiento social en América Latina. *Revista de la CEPAL*. Santiago de Chile, n. 29, p. 185-91, ago. 1986.

FAUSTO, Boris. O regime militar e a transição para a democracia (1964-1984). In: *História concisa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/Edusp, 2001, p. 257-310.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M.L.; TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-23, maio/ago. 2004.

FOLHA DE S. PAULO. Evento amanhã quer incentivar a participação da sociedade em projetos sociais. São Paulo, 30 nov. 2002. Caderno Cidades, p. C-3.

FORACCHI, Marialice Mencarini. Aspectos da vida universitária na sociedade brasileira. In: *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982a, p. 39-50 (publicado originalmente na *Revista Civilização Brasileira*, ano IV, n. 21-22, p. 65-78, set./dez. 1968).

_____. Estudante e política no Brasil. In: _____. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982b, p. 51-63 (publicado originalmente em *Aportes Revista Trimestral de Ciências Sociais*, n. 7, Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales, Paris, p. 89-101, jan. 1968).

_____. A juventude e a realidade nacional. In: _____. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982c, p. 32-38 (publicado originalmente na série *Documentos*, n. 3, Centro Acadêmico Visconde de Cairu da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1968).

_____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira/Universidade de São Paulo, 1972.

_____. Você é contra a juventude? In: _____. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982d, p. 25-31 (publicado originalmente na *Revista Cláudia*, ano VIII, n. 83, São Paulo: Ed. Abril, p. 93 e 144-50, ago. 1968).

FORTUNY, María de los Ángeles. Programas de empleo juvenil: Encuentro sobre mejores prácticas en proyectos con jóvenes del Cono Sur. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 89-99.

FÓRUM PERMANENTE DO TERCEIRO SETOR. *O diálogo do terceiro setor com os outros setores*. Palestrantes: Sílvia Paula Vendramini Brunetti de Paula (Fórum Paulista de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil) e Cristina (Instituto Ethos de Responsabilidade Social). São Paulo: SENAC, 26 mar. 2002a.

_____. *O papel das empresas no processo de desenvolvimento social*. Palestrantes: Márcia Elizabete Zalasik Cobellis (Ache Laboratórios), José Marcos Cessel (Elektro) e Paulo Castro Instituto C&A. São Paulo: SENAC, 29 set. 2004a.

_____. *O protagonismo juvenil e o desenvolvimento social*. Palestrantes: Isabel Morsoletto Ferreira (Natura Cosméticos S.A.) e Lígia Rosa de Rezende Pimenta (Associação Meninos do Morumbi). São Paulo: SENAC, 30 nov. 2004b.

_____. *Terceiro setor ou terceiro setores: o conceito visto a partir da ótica das diferentes organizações que atuam no campo social*. Palestrantes: Sílvia Caccia Bava (Instituto Polis), Ladislau Dowbor (PUC-SP) e Marilda dos Santos Lima. São Paulo: SENAC, 26 fev. 2002b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

FRAGA, Paulo César Pontes e IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Introdução: juventude, para além dos mitos. In: FRAGA, Paulo César Pontes e IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 9-16.

FREITAS, Maria Virgínia de. Formação de redes: a experiência da Ação Educativa. In: NOVAES, Regina Reyes; PORTO, Marta e HENRIQUES, Ricardo (orgs.). *Comunicações do ISER. Juventude, Cultura e Cidadania*. Rio de Janeiro: ISER, ano 21, p. 113-19, 2002.

_____. *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GERAÇÃO MUDA MUNDO. Sítio na Internet do Programa “Geração Muda Mundo: jovens transformando sonhos em ação”. Ashoka Empreendedores Sociais. Disponível em: <http://www.geracaomudamundo.org.br>. Acesso em: 05 out. 2006.

GEREMEK, Bronislaw. Coesão, solidariedade e exclusão. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 228-32.

GIANNECCHINI, Laura. *Programa incentiva participação infanto-juvenil e desenvolve a cidadania estudantil*. Disponível em: www.setor3.com.br. Acesso em: 12 abril 2004.

GIFE. Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Fundação Odebrecht e FTD lançam livro sobre juventude. *RedeGIFE Online*. Disponível em: <http://www.gife.org.br>. Acesso em: 25 set. 2006.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 53-62, maio/dez. 1997.

GONZÁLEZ, Miguel Ángel. Proyectos en salud: algunas consideraciones. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 101-09.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROSS, Tony; PIERRE, Jean e VIEIRA, Liszt. Nada será como antes. Depoimentos. *Tempo e Presença*. Rio de Janeiro/São Paulo, ano 14, n. 265, p. 7-11, set./out. 1992.

GUILHON ALBUQUERQUE, J. A. Movimento estudantil e classe média no Brasil. In: GUILHON ALBUQUERQUE (coord.). *Classes médias e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 117-44.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. *Escola, galera e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

_____. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 199-208, maio/dez. 1997.

GUIMARÃES, Ulysses. *A Constituição cidadã*. Discurso pronunciado na Sessão da Assembléia Nacional Constituinte. Brasília: 27 jul. 1988. Disponível em: <http://www.fugpmb.org.br>. Acesso em 05 nov. 2004.

HERCULANO, Mônica. Brasil tem maior Índice de Participação Cidadã entre oito países da América Latina. *RedeGIFE Online*. Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. São Paulo. Disponível em: <http://www.gife.org.br>. Acesso em: 05 dez. 2005a.

_____. Participação cidadã no Brasil é maior via Internet e tem baixa ação dos jovens. *RedeGIFE Online*. Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. São Paulo. Disponível em: <http://www.gife.org.br>. Acesso em: 05 dez. 2005b.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2316; 2437.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*. Fundação SEADE. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27- 32, abr./jun. 1998.

_____. O jovem radical. In: *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963, p. 159-79.

_____. A política mudou de lugar. *São Paulo em Perspectiva*. Fundação SEADE. São Paulo, v. 11, n. 3, p. 3-7, jul./set. 1997.

IIDAC. Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania. Sítio na Internet. Disponível em: <http://www.iidac.org.br>. Acesso em: 12 set. 2006.

INSTITUTO ALIANÇA. Sítio na Internet. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br>. Acesso em: 09 out. 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Sítio na Internet. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em: 30 set. 2003.

_____. Sítio na Internet. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em: 20 abril 2006

INSTITUTO AYRTON SENNA, UNESCO, GIFE, FIESP/CIESP. *Manifesto aos candidatos à Presidência da República*. São Paulo: jul. 2002. Disponível em:

http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/inf_politica/juv. Acesso em: 30 set. 2003.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto juventude: documento de conclusão*. (Versão inicial para discussão, complementação e ajustes). São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

INTERAGIR. Sítio na Internet do Grupo Interagir. Disponível em: <http://www.interagir.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2006.

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, Paulo César Pontes e IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 54-75.

IWASSO, Simone. USP e UNIFESP inovam e põem prática antes da teoria. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 13 mar. 2006, p. A 14.

JÁUREGUI, Maria Luisa. Educación y juventud: situación en la región y experiencias presentadas en el “Encuentro: Mejores Prácticas en Proyectos con Jóvenes del Cono Sur” (Santiago de Chile, noviembre de 1999). In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 61-71.

KEHL, Maria Rita. Existe a função fraterna? In: KEHL, Maria Rita (orga.). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000a, p. 31-47.

_____. A fratria órfã: o esforço civilizatório do rap na periferia de São Paulo. In: KEHL, Maria Rita (orga.). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000b, p. 209-44.

_____. A “teenagização” da cultura ocidental. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 set. 1998. *Caderno Mais!*, p. 7.

KIRSCH, Henry. La juventud universitária como actor social em América Latina. *Revista de la CEPAL*. Santiago de Chile, n. 29, p. 193-204, ago. 1986.

KORNHAUSER, Aleksandra. Criar oportunidades. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 233-39.

LAMOUNIER, Bolivar (palestrante). Crise e reinvenção da política. *Sociedade civil, democracia e desenvolvimento: velhos modelos e novos caminhos*. Seminário promovido pela Comunitas. São Paulo: 24 nov. 2005.

LANDIM, Leilah. *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome*. 1993. Tese de doutoramento. Museu Nacional e Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. In: BRITTO, Sulamita de (orga.). *Sociologia da juventude, III: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 113-23.

LAURELL, Asa Cristina (1995). Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (orga.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 151-78.

LEFORT, Claude. Esboço de uma gênese da ideologia nas sociedades modernas. In: _____. *As formas da história: ensaios de antropologia política*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 295-345.

_____. Formação e autoridade: a educação humanista. In: _____. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso, 1999, p. 207-23.

- LINO, Antônio. *Mobilização social*. São Paulo: [200-?]. Disponível em: <http://www.aracati.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2006.
- LOPES JR., Edmilson Lopes. A construção social da escola do sujeito: sexualidade, relações de gênero e protagonismo juvenil no interior nordestino. *Perspectivas em Saúde e Direitos Reprodutivos*, v. 1, n. 2, p. 24-25, 2000.
- LYRA, Jorge; MEDRADO, Benedito; NASCIMENTO, Pedro et al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. *Cadernos CEDES*, v. 22, n. 57, p. 9-21, ago. 2002.
- MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Horizonte, 1990, v. IV, p. 447.
- MANLEY, Michael. Educação, autonomização e reconciliação social. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 240-42.
- MANNHEIM, Karl. A educação como técnica social. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1987.
- MAPA DO 3º SETOR. Dia Global do Voluntariado Jovem. Disponível em: <http://www.mapa.org.br>. Acesso em: 16 mar. 2006.
- MARCO ANTÔNIO, Alda. Entrevista. *São Paulo em Perspectiva*. Fundação SEADE. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 2-8, abr./jun. 1987.
- MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 63-75, maio/dez. 1997.
- MARTÍNEZ, Javier e VALENZUELA, Eduardo. Juventud popular y anomia. *Revista de la CEPAL*. Santiago de Chile, n. 29, p. 173-83, ago. 1986.
- MARTÍNEZ, Romero e EDILTRUDIS, Rosa. *Protagonismo adolescente e juvenil*. Manágua, Nicarágua: FNUAP/AMUNIC, jun. 2001.
- MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 96-109, maio/dez. 1997.
- MARTINS, Luciano. A “Geração AI-5”: um ensaio sobre autoritarismo e alienação. In: A “Geração AI-5” e Maio de 68: duas manifestações intransitivas. Rio de Janeiro: Argumento, 2004, p. 13-106 (publicado originalmente em *Ensaio de Opinião*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979).
- MATZA, David. As tradições ocultas da juventude. In: BRITTO, Sulamita de (orga.). *Sociologia da juventude III: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 81-106.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 5-14, maio/dez. 1997.
- MEZAN, Renato. Identidades vacilantes. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 set. 1998. *Caderno Mais!*, p. 6.
- MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 134-50, maio/dez. 1997.
- MODUS FACIENDI: Agência de Responsabilidade Social. Sítio na Internet. Disponível em: <http://www.modusfaciendi.com.br>. Acesso em: 22 abril 2003.

_____. Sítio na Internet. Disponível em: <http://www.modusfaciendi.com.br>. Acesso em: 12 abril 2006.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Tânia. FHC defende debate a respeito do terceiro setor. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 31 jul. 2000. Caderno Geral, p. A-8.

MÜXEL, Anne. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem “rótulos”. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 151-66, maio/dez. 1997.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 (1. ed. São Paulo: EPU, 1974).

NANZHAO, Zhou. Interações entre educação e cultura, na óptica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva asiática. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 257-67.

NATAL VOLUNTÁRIOS. Sítio na Internet da ONG Natal Voluntários. Disponível em: <http://www.natalvoluntarios.org.br>. Acesso em: 26 abr. 2002.

_____. Sítio na Internet da ONG Natal Voluntários. Disponível em: <http://www.natalvoluntarios.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2004.

NEURÔNIO CONSULTORIA. *Oficina Trote da Cidadania*. Coordenação e exposição de Ademar. São Paulo: Instituto Faça Parte, 25 fev. 2005.

NOVAES, Regina R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003, p. 121-41.

_____. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de e SPOSITO, Marília Pontes Sposito (orgs.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 46-69.

ODEBRECHT. A Fundação Odebrecht e o desenvolvimento sustentável. *Odebrecht 60 Anos*. Informe publicitário da Fundação Odebrecht. Salvador, Bahia, p. 7, 22 ago. 2004.

_____. *Fundação Odebrecht lança livro sobre voluntariado juvenil*. Disponível em: <http://www.fundacaoodebrecht.org.br/imprensa/noticias>. Acesso em: 13 abr. 2006a.

_____. Sítio na Internet do Grupo Empresarial Odebrecht. Disponível em: <http://www.odebrecht.com.br>. Acesso em: 25 abr. 2003.

_____. Sítio na Internet do Grupo Empresarial Odebrecht. Disponível em: <http://www.odebrecht.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2006b.

ODEBRECHT INFORMA. *Confiança e solidariedade: programa estimula o auto-desenvolvimento de adolescentes que moram em subúrbio de Salvador*. Fundação Odebrecht. Salvador, Bahia, p. 24, jan./fev. 1995.

_____. *Jovens parceiros: adolescentes colaboram com a Fundação Emílio Odebrecht na realização de ações educativas*. Fundação Odebrecht. Salvador, Bahia, p. 24-25, mar./abr. 1993.

_____. *Lições da vida real: adolescentes que participam dos programas da FEO tornam-se voluntários em comunidades carentes de Salvador*. Fundação Odebrecht. Salvador, Bahia, p. 12-13, mar./abr. 1994.

_____. *Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade*. Fundação Odebrecht. Salvador, Bahia, p. 25-26, mar./abr. 1996.

OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000.

OLIVEIRA, Jane Souto de. Juventude pobre, o desafio da integração. *Democracia Viva*. IBASE. Rio de Janeiro, n. 8, p. 68-71, jun. 2000.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de (palestrante). Sociedade civil, democracia e desenvolvimento: questões, desafios e perspectivas. *Sociedade civil, democracia e desenvolvimento: velhos modelos e novos caminhos*. Seminário promovido pela Comunitas. São Paulo: 24 nov. 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. Resolução 40/14, de 18 de novembro de 1985. *Año Internacional de la juventud: participación, desarrollo, paz*. Disponível em: <http://www.un.cl>. Acesso em: 08 nov. 2005.

_____. Resolução 50/81, de 14 de dezembro de 1995. *Programa de acción mundial para los jóvenes até o ano 2000 e anos subseqüentes*. Disponível em <http://www.un.cl>. Acesso em: 08 nov. 2005.

_____. Conferência Mundial de Ministros de Juventude. Declaración de Lisboa sobre políticas e programas relativos à juventude. Documento A/53/378, de agosto de 1998a. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, Anexo, p. 143-58.

_____. Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas. Plano de ação de Braga sobre a juventude. Braga, Portugal, agosto de 1998b. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, Anexo, p. 159-70.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAIS&TEENS. Publicação trimestral do Instituto Paulista de Adolescência. São Paulo, ano 2, n. 6, nov./dez./jan. 1997/98.

PAOLI, Maria Célia. Dossiê movimento estudantil hoje. Apresentação. *Desvios*. São Paulo, n. 4, p. 57-60, jul. 1985.

_____. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 373-418.

PENNAFORT, Roberta. Aluno pobre vira agente social: 'Conexões de Saberes' põe estudantes atuando no desenvolvimento de suas comunidades. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 maio 2006, p. A-16.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 15-24, maio/dez. 1997.

PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes. Editorial. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 3-4, maio/dez. 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PIZZOL, Gustavo Dal e TONELI, Maria Juracy F. Protagonismo juvenil: o que há de novo neste conceito? *Psicologia Argumento*. PUC do Paraná. Curitiba, v. 22, n. 39, p. 59-60, out./dez. 2004.

PNUD BRASIL. Sítio na Internet do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Brasil. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 04 jun. 2004.

POR UMA ESCOLA CIDADÃ. OP Sampa. *Boletim Informativo do Orçamento Participativo da Cidade de São Paulo*. Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo, ano I, n. 6, p. 3, ago./set. 2003.

PRATTEIN. Sítio na Internet da Prattein – Consultoria em Educação e Desenvolvimento Social. Disponível em: <http://www.prattein.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2005.

1º CONGRESSO BRASILEIRO DE VOLUNTARIADO. Mesa redonda: *voluntariado jovem*. São Paulo: PUC, 04 jul. 2001.

PROJETO JUVENTUDE. Sítio na Internet do Projeto Juventude do Instituto Cidadania. Disponível em: <http://www.projetojuventude.org.br>. Acesso em: 24 out. 2003.

PRÓSPERO, Daniele e GIANNECCHINI, Laura. *ONGs apostam na formação cidadã para afastar jovens da criminalidade*. Disponível em: <http://www.setor3.com.br>. Acesso em: 05 maio 2004.

PROTAGONISMO JUVENIL: a construção do jovem autônomo, solidário e competente. Palestra de Antônio Carlos Gomes da Costa. Belo Horizonte, MG: *Modus Faciendi*, [2000?]. 1 fita de vídeo (60 min.), VHS, son., color.

PROTAGONISTES. Sítio na Internet do Protagonistès – Instituto Protagonismo, Jovem e Educação. Disponível em: <http://www.protagonistes.org.br>. Acesso em: 10 out. 2006.

PSI JORNAL DE PSICOLOGIA CRP SP. *Os descaminhos neoliberais na área social*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), 6ª Região. São Paulo, ano 18, n. 120, p. 14, jan./fev. 2000a.

_____. *Terceiro setor: trabalho aliado à defesa da cidadania*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP), 6ª Região. São Paulo, ano 18, n. 120, p. 10-12, jan./fev. 2000b.

QUESADA, Charo. Amartya Sen e as mil facetas da pobreza. *BIDAmérica: Revista do Banco Interamericano de Desenvolvimento*. Disponível em: <http://www.iadb.org/idamerica>. Acesso em: 19 fev. 2004.

RABÊLLO, Maria Eleonora D. Lemos. *O que é protagonismo juvenil?* Salvador, BA: [200-]. Disponível em: <http://www.ufrn.br/sites/engenhodesonhos>. Acesso em: 27 jan. 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

REVAH, Daniel. *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. 2004. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

REVISTA INTEGRAÇÃO. *Brasil mobiliza mais de 17 mil pessoas no Dia Global do Voluntariado Jovem*. Centro de Estudos do Terceiro Setor da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. Acesso em: <http://integracao.fgvsp.br>. Acesso em: 05 maio 2004.

RIBAS Jr., Fábio Barbosa. *Educação e protagonismo juvenil*. [S.l., 2005?] Disponível em: <http://www.prattein.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2005.

RIBEIRO, Cássia Gisele. *USP Leste utiliza nova pedagogia em seus cursos*. Disponível em: <http://www.educar.com.br>. Acesso em: 11 jan. 2005.

RIBEIRO, Cláudia e CAMPOS, Maria Teresa de Arruda (orgs.). *Adolescências e participação social no cotidiano das escolas: "A paz também é a gente que faz"*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania/Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 19-33.

RIBEIRO NETO, Artur. Um laço que não une mais. *Desvios*. São Paulo, n. 4, p. 61-71, jul. 1985.

RICCI, Rudá. *O protagonismo juvenil e a crise das instituições modernas*. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.netcetera.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2005.

RIVERO, José. *Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização*. Brasília: Universa/UNB, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Estudantes na política, em tempos de mobilização e crise. *São Paulo em Perspectiva*. Fundação SEADE. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 138-44, jan./mar. 1993.

RODRÍGUEZ, Juan Carlos. Participación juvenil y ciudadanía. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 73-87.

ROMÃO, José Eustáquio e GADOTTI, Moacir. *Orçamento participativo criança: um inédito viável*. São Paulo, 19 set. 2003 (mimeo).

SABER 2002: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO. Mesa de debate: *Filantropia, voluntariado e cidadania*, com a presença de Milú Villela, Dinah Maluf Ordine, Zélia Cavalcanti. Promoção: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP). São Paulo, 21 set. 2002.

SABER 2004. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO. Palestra: *A experiência do bairro-escola*, com o palestrante Gilberto Dimenstein e o debatedor Rubem Alves. Promoção: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP). São Paulo, 24 set. 2004.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SÃO PAULO (Cidade). Lei Municipal n. 13.163, de 05 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 18 out. 2005.

_____. Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Juventude. Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC). *Mapa da juventude: perfil e comportamento do jovem de São Paulo*. São Paulo: 2004a.

_____. Secretaria do Governo Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Orçamento participativo e protagonismo cidadão: programação das atividades do orçamento participativo do município de São Paulo no FME São Paulo – 2004*. São Paulo: 2004b, (folheto).

_____. Secretaria Municipal de Cultura. Centro Cultural da Juventude. São Paulo, 2006 (folheto).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria do Orçamento Participativo. *Orçamento participativo criança: educação cidadã*. São Paulo, [2003?], (folheto).

_____. Portal da Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Juventude. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Projeto Jovem Protagonista*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2003.

_____. *Escola da Juventude*. Disponível em: <http://www.escoladajuventude.sp.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 143, de 29 agosto de 2002. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 28 set. 2006.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

SEVCENKO, Nicolau. O grande motim. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 set. 1998. *Caderno Mais!*, p. 5.

SCHWARZSCHILD, Michael Rainer. A criança, o adolescente e o “de menor”. *São Paulo em Perspectiva*. Fundação SEADE. São Paulo: v. 1, n. 1, p. 26-29, abr./jun. 1987.

SCHLEGEL, Rogério. Soluções sociais: produção em série. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 maio 2004. Sinapse, p. 6-11.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Pesquisa e formação. *Plural Revista do Curso de Pós-Graduação em Sociologia*. USP. São Paulo: n. 9, p. 213-24, 2002.

SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. *Universidade brasileira: a intenção da extensão*. São Paulo: Loyola, 1987.

SINGH, Karan. Educar para a sociedade mundial. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 243-45.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005, p. 27-35.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. A trajetória recente da política social brasileira. In: *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 208-16.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: Paulus/EDUC, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-78, 1993/94.

_____. (coord.). *Estado de conhecimento: juventude e escolarização*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 31 out. 2003.

_____. (coord.). *O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo. Juventud y políticas publicas en Brasil. In: LEÓN, Oscar Dávila (org.). *Políticas publicas de juventud en America Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar, Chile: Ed. CIDPA, 2003, p. 265-303. Disponível em: <http://www.cidpa.cl>. Acesso em: 23 jan. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes e CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-72, nov. 2005.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 246-51.

STEIGLER, Horst. Como ser jóven ciudadano@ y no morir en el intento. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 51-59.

SUHR, Myong Won. Abertura de espírito para uma vida melhor. In: DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p. 252-56.

TAKAHASHI, Emília Emi. *Adolescentes e política no Brasil: um estudo entre estudantes do 2º grau do interior de São Paulo*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

TANAKA, Áurea C.; BERLENDIS, Eduardo D.N. e CHIPKEVITCH, Eugênio. A consciência de cidadão. *Pais&Teens*. Instituto Paulista de Adolescência. São Paulo, n. 7, p. 25-27, fev./mar./abr. 1998.

TAPIA, Leonel. Jóvenes y proyectos: uma estratégia de doble fio. In: CEPAL e UNESCO. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 17-50.

TAVARES, Ricardo Neiva. *As organizações não-governamentais nas Nações Unidas*. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

TEDRUS, Maria Aparecida Lealdini. *Jovens: trabalho nas ruas e experiências de sociabilidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1999.

_____. A “nova questão social” brasileira. *Praga: estudos marxistas*. São Paulo: Hucitec, n. 6, p. 107-16, set. 1998.

TOLEDO, Luiz Henrique de. Short cuts: histórias de jovens, futebol e condutas de risco. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, p. 209-21, maio/dez. 1997.

_____. *Torcidas organizadas de futebol*. Campinas, SP: Autores Associados/ANPOCS, 1996.

TORO, José Bernardo. Prefácio. In: DUARTE, Neide. *Frutos do Brasil: histórias de mobilização juvenil*. São Paulo: Aracati, 2006, p. 15-17.

TOURAINÉ, Alain. Juventud y democracia en Chile. *Revista Última Década*. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA). Viña Del Mar, Chile, n.8, 1998. Disponível em: <http://www.cidpa.cl>. Acesso em: 23 jan. 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. *Políticas públicas de/para/com juventudes*. 2ª impressão. Brasília: UNESCO, 2005.

_____. Sítio na Internet da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 22 set. 2003.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *A voz dos adolescentes*. Brasília: UNICEF Brasil, 2002.

VIANNA, Aurélio. ONG: um nome depois da Rio-92. *Tempo e Presença*. Rio de Janeiro/São Paulo, ano 14, n. 265, p. 5-6, set./out. 1992.

VIANNA, Hermano (org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

VILLALBA, Patrícia. 'Protagonista juvenil' é sinônimo de cidadão. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 13 nov. 1998. Caderno 2, p. D-10.

VILLELA, Milú. Hora de pensar na educação. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, p. A-3, 11 jul. 2006.

_____. Políticas públicas para jovens já! *Folha de S. Paulo*. São Paulo, p. A-3, 23 nov. 2005a.

_____. Solidariedade também se aprende na escola: estudiosos consideram que o voluntariado educativo proporciona seis tipos de benefícios a quem o pratica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 14 jun. 2005b. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 28 set. 2006.

_____. O trabalho voluntário no Brasil após o Ano Internacional do Voluntário. *Revista Integração*. Centro de Estudos do Terceiro Setor da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, n. 26, maio 2003. Disponível em: <http://integracao.fgvsp.br>. Acesso em: 26 maio 2003.

_____. O voluntariado como estratégia de educação. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 12 mar. 2002. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 28 set. 2006.

WERNECK, Felipe. ONGs estão concentradas nas áreas ricas. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 22 out. 2001. Caderno Geral, p. A-8.

ZANETTI, Júlia; BOTELHO, Marjorie; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo e BASTOS, Priscila. *Crônica de um desencontro*. [RJ, 2004]. Disponível em: <http://www.ibase.org.br>. Acesso em: 2 jul. 2004.

ZAVALA, Rodrigo. Estudo prova influência da educação no desenvolvimento econômico. *RedeGife Online*. Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. São Paulo, 11 set. 2006. Disponível em: <http://www.gife.org.br>. Acesso em: 12 set. 2006.

ZIBAS, Dagmar M.L.; FERRETTI, Celso J. e TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.

ANEXOS

ANEXO A

Informe sobre o Movimento de Adolescentes Brasileiros (MAB)

O Movimento de Adolescentes Brasileiros (MAB) nasceu do Programa de Orientação Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, estado de São Paulo, destinado aos alunos de educação infantil e ensino fundamental da cidade.

Em 1990, os técnicos do Programa promoveram o I Encontro Municipal de Adolescentes, que se ampliou, no ano seguinte, transformando-se no I Encontro Nacional de Adolescentes, cujo tema foi “Por que orientação sexual?”, e que deu início a uma série de encontros anuais. Em 1997, ao final do VII ENA, o primeiro realizado fora de Campinas – em Uberlândia, Minas Gerais – os participantes propuseram o fortalecimento dos ENAs, com a ampliação do número de adesões (atingindo todas as regiões do país), a realização de pré-encontros municipais e regionais e, principalmente, a sua transformação, de encontros anuais, a momentos de avaliação e redefinição de propostas representativas de um “movimento” de base, dos grupos locais (cf. RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 16). O Movimento de Adolescentes Brasileiros foi criado em 1998, por ocasião do VIII ENA, em Rio Claro, e é definido por Ribeiro e Campos (2002) como “uma rede de adolescentes, jovens, educadores e educadoras” (p. 16). Foram realizados, até 2002, onze Encontros Nacionais.

O MAB participou do projeto “A Paz Também é a Gente que Faz”, a partir da iniciativa dos adultos coordenadores do movimento, que “discutiram a possibilidade da participação de adolescentes e jovens na construção de uma cultura da paz” (RIBEIRO e CAMPOS, 2002, p. 16). A concepção e a coordenação do projeto couberam ao Centro de Voluntariado de Rio Claro (SP), que o inseriu no “Programa Paz nas Escolas”, do Ministério da Justiça. O livro organizado por Ribeiro e Campos (2002) é um relato das atividades e experiências desenvolvidas pelo MAB ao participar desse projeto.

O texto de Ribeiro e Campos (2002) é ambíguo no que diz respeito ao alcance da participação juvenil no MAB. O que se denomina *Movimento* é definido pelas próprias autoras como uma *rede*; além disso, esse “movimento/rede” intitulado “de adolescentes brasileiros” é, na verdade, coordenado por “educadores”, ou seja, adultos com a função específica de educação (de início, especificamente educação sexual). Da mesma forma, o projeto “A Paz Também é a Gente que Faz” foi executado pelos jovens e adolescentes do MAB, mas sua idealização e

coordenação foram reservadas aos adultos (educadores e membros de um centro de voluntariado). Todos os dezoito grupos que executaram o projeto e foram citados ao longo do texto eram coordenados por adultos ou compostos inteiramente por adultos que trabalhavam com adolescentes e/ou jovens (cf. RIBEIRO e CAMPOS, 2000, p. 36-41). Ou seja, tudo indica que não há correspondência entre a definição expressa do MAB como um *movimento de adolescentes* e a prática efetivamente coordenada pelos adultos. Além dessa, podem ser identificadas, em inúmeras passagens do texto de Ribeiro e Campos (2002), outras tentativas de imputar aos adolescentes e jovens (os termos se alternam) integrantes do MAB uma autonomia e um poder decisório no curso dos acontecimentos que, é possível supor, eles não tenham. Caberia um estudo específico a esse respeito.

O livro de Ribeiro e Campos (2002) traz vários dos elementos presentes no discurso do *protagonismo juvenil*, embora a expressão seja usada, mas não enfatizada: a hipervalorização da juventude (o jovem como portador da mudança social, p. 33-34; 122-23; figura do jovem como “solução” e não como “problema”, p. 51); a existência de necessidades impostas pelo tempo presente e a antecipação do futuro no presente (p. 8); apelo ao “novo” ou a um “novo tempo”, à “nova sociedade”, à sociedade em vertiginoso processo de mudança (p. 53-54; 96-97); proposta de encontrar soluções imediatas para problemas imediatos (p. 18); educação baseada no trabalho com grupos e nas relações interpessoais (p. 13; 50; 94; 119; 136; 156); idéia de que a sociabilidade deve ser objeto de aprendizagem (p. 107); concepção de educação como “processo permanente” (p. 45) de “desenvolvimento de capacidades” (p. 51); idéia de uma “intervenção” para uma suposta “transformação da realidade” (p. 51; 156); noção de participação como atividade – “*compromisso da ação*, aliando o esforço da compreensão da realidade e o esforço para intervir” (p. 53, grifo do autor); noção de cidadania como atividade prática que deve ser objeto de aprendizagem (p. 13; 44); idéia de cooperação e anulação do conflito (p. 19-20; 94-96); homogeneização da juventude e do social, diferença e desigualdade reduzidas às variações de gênero, etárias, de localidades de origem (p. 22-24; 46-47; 107); solução de problemas sociais como atribuição da sociedade civil (p. 105).

ANEXO B

Alguns programas e projetos governamentais destinados aos jovens (referidos preferentemente como jovens e não adolescentes)

Nível federal

Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano

Projeto criado no ano 2000 e atualmente sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, destina-se a jovens, de ambos os sexos, de 15 a 17 anos, “em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, pertencentes a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo” (BRASIL, 2001). Durante 12 meses, os jovens permanecem no projeto, recebendo uma bolsa mensal de R\$ 65,00, com a condição de freqüentarem também a escola. O projeto oferece carga horária mínima de 300 horas de capacitação teórica, após o que inicia-se a capacitação prática, que corresponde à “atuação do jovem na comunidade” (BRASIL, 2001) ou a participação em “atividades realizadas nas áreas de saúde, cidadania e ambiente” (BRASIL, 2005i).

Conforme Sposito e Corrochano (2005, p. 149), o projeto parece ter sido concebido como uma tentativa de “ocupar” e retirar da situação de “risco” aqueles jovens, para os quais haveria reconhecida escassez de programas, ainda sem idade adequada para o ingresso formal no mercado de trabalho e expostos à “marginalidade”. Desse modo, a justificativa do governo federal apresentada para o projeto foi o intuito de “definir uma proposta de ocupação para jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social, que não configure trabalho, mas que possibilite, de fato, sua permanência no sistema educacional e proporcione experiências práticas que o preparem para futuras inserções no mundo do trabalho” (BRASIL, 2001). São os seguintes os objetivos específicos do *Agente Jovem*, conforme portaria que regulamenta o projeto:

- criar condições para inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema de ensino;
- promover sua integração à família, à comunidade e à sociedade;
- desenvolver ações que oportunizem o *protagonismo juvenil*;

- preparar o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade;
- contribuir para a diminuição dos índices de violência, uso de drogas, DST/AIDS, gravidez não planejada;
- desenvolver ações que facilitem sua integração e interação, quando da sua inserção no mundo do trabalho. (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Portanto, o jovem incluído no projeto deve realizar atividades não remuneradas que contribuam ao desenvolvimento local e à “transformação” da sua “comunidade”, tornando-se, desse modo, um *agente jovem de desenvolvimento social e humano*, em outras palavras, um *jovem protagonista*. O *protagonismo juvenil* é apontado como um dos princípios do projeto (além do princípio da centralidade na família):

O *protagonismo* é uma forma de estimular que o jovem possa construir sua autonomia, por intermédio da criação de espaços e de situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária. Trata-se de oportunizar ao adolescente vivências concretas, como etapa imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal e social plenos. (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Conforme informação do governo federal (BRASIL, 2005i), o orçamento para o projeto em 2005 foi de R\$ 69,8 milhões e até julho daquele ano haviam sido atendidos 57.038 jovens em 1.077 municípios do Brasil. Para uma análise sintética do projeto, consultar Sposito e Corrochano (2005).

Conexões de Saberes

Projeto iniciado pelo Observatório das Favelas, ONG do complexo de favelas da Maré da cidade do Rio de Janeiro. Em 2004 foi encampado pelo Ministério da Educação e, em maio de 2006, eram 31 as instituições que já haviam aderido ao programa, com 350 estudantes bolsistas.

Entre seus objetivos estão “a aproximação das universidades federais de núcleos pobres e a atuação de universitários de origem popular para melhoria das condições de vida de suas comunidades” (PENNAFORT, 2006, p. A16). Os estudantes universitários selecionados recebem bolsas de extensão, no valor unitário de R\$ 300,00, e prestam serviços à comunidade: “a tarefa deles é fazer uma mediação entre as comunidades e a universidade, além de criar políticas que beneficiem os moradores de áreas pobres – preferencialmente, aquelas em que vivem” (PENNAFORT, 2006, p. A16). Alguns dos requisitos para inscrição são: “pertencer a uma comunidade pobre, ser o primeiro da família a ingressar no ensino

superior, ter renda familiar de até seis salários mínimos e ter estudado em escola pública” (PENNAFORT, 2006, p. A16).

Em entrevista à imprensa, o então secretário executivo do Conexões de Saberes, Dálcio Marinho Gonçalves, afirmava, a respeito dos jovens participantes do projeto: “Queremos que eles sejam *protagonistas* das mudanças e não que adquiram saber e depois abandonem sua origem” (PENNAFORT, 2006, p. A16, grifo nosso).

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)

Instituído pela mesma lei que criou a Secretaria Nacional e o Conselho Nacional de Juventude, a Lei Federal nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 5 de outubro do mesmo ano. Considerado pelo Ministro Patrus Ananias, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, “o desdobramento e a ampliação do Programa Agente Jovem” (ANANIAS, [2005]), o ProJovem é um programa “emergencial e experimental” (BRASIL, 2005b), destinado a jovens de 18 a 24 anos que concluíram a quarta série, mas não completaram o ensino fundamental, e que não tenham vínculo empregatício.

O “jovem beneficiário” recebe, por um período de 12 meses, auxílio financeiro de R\$ 100,00, sob a condição de permanecer matriculado em curso, oferecido pelo Programa, de 1.600 horas assim distribuídas: “1.200 para a parte pedagógica, 350 horas para formação profissional inicial e 50 para projetos de interesse da comunidade” (BRASIL, 2005j). Ao final do curso o jovem terá direito ao certificado de conclusão do ensino fundamental, terá desenvolvido “ações comunitárias” e recebido “qualificação profissional no nível de formação inicial” (BRASIL, 2005b) em uma das áreas: telemática, construção e reparos 1, construção e reparos 2, turismo e hospitalidade, vestuário, administração, serviços pessoais, serviços domésticos 1, serviços domésticos 2, esporte e lazer, metalmecânica, madeira e móveis, arte e cultura 1, arte e cultura 2, saúde, gestão pública e terceiro setor, educação, alimentação, gráfica, joalheria, agroextrativismo (EDUCAR, 2006b). Entre as críticas que tem recebido o Programa estão a excessiva centralização administrativa (as inscrições, p.ex., são centralizadas em nível federal) e a sobreposição com os atuais cursos de educação de jovens e adultos, igualmente destinados a oferecer ensino fundamental e, em certos casos, também preparação para o trabalho, ao mesmo segmento de população.

A lei que instituiu e o decreto que regulamentou o ProJovem não fazem referência explícita ao *protagonismo juvenil*, embora afirmem a intenção de “desenvolvimento de ações

comunitárias”, “inserção produtiva cidadã” etc. O Decreto afirma a seguinte finalidade do ProJovem:

... executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional, em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2005b).

A expressão *protagonismo juvenil* aparece, sim, no material de divulgação do Programa. Uma das edições do *Em Questão*, boletim eletrônico do governo federal, assim descreveu as atividades do curso do ProJovem:

Desde as primeiras aulas, o aluno será orientado para propor e desenvolver projetos de interesse de sua comunidade e a utilizar em favor dela os conhecimentos e a profissão que está aprendendo. Com esse estímulo ao *protagonismo*, o programa quer ampliar as áreas de interesse do jovem como forma de combater a evasão, despertando nele a importância e o valor social de sua formação profissional e estimulando a integração e participação na comunidade. (BRASIL, 2005j, grifo nosso)

A coordenação do Programa cabe à Secretaria-Geral da Presidência da República, tendo sido nomeada para o posto Maria José Vieira Feres, que havia chefiado o Setor de Educação da UNESCO no Brasil e a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC entre 2003 e 2004; a execução e gestão do Programa, em âmbito federal, cabem ao Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Em 2005, o governo federal destinou ao Programa R\$ 311 milhões (AÇÃO EDUCATIVA, 2005), recursos que foram repassados, por meio de convênios e outros instrumentos legais, aos órgãos e entidades da administração pública e/ou entidades de direito público e privado sem fins lucrativos das capitais e do Distrito Federal. Em outubro de 2005, havia 165 mil vagas ocupadas por jovens beneficiados pelo ProJovem (BRASIL, 2005j). Em 2006, foram oferecidas 107 mil vagas (EDUCAR, 2006b).

Projeto Rondon

O Projeto Rondon, formalizado em 1968, tinha como objetivo oficial “conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional” (BRASIL, 1968), formulação que evoluiu para a tríplice finalidade da Fundação Projeto Rondon de “motivar a participação voluntária da

juventude estudantil no processo do desenvolvimento, da integração nacional e da valorização do homem” (BRASIL, 1975). Com o lema “integrar para não entregar”, o Projeto Rondon propunha que os jovens participassem – mediante prestação gratuita de serviços – da política de desenvolvimento e integração nacional instalada pelo governo militar, que teve como uma de suas estratégias o trabalho com as populações interioranas. Além da função assistencial, estava implícita a idéia de que a juventude universitária seria portadora de valores e tecnologia “modernos” que poderiam substituir os “tradicionais”.

Conforme Silveira (1987), no Projeto Rondon conviveram duas finalidades: uma educativa, dirigida mais diretamente aos jovens participantes, e outra assistencial, dirigida às populações pobres, sendo que a primeira se sobrepôs à segunda. Na década de 60, quando o movimento estudantil assumiu proporções indesejadas pelo governo militar sendo, por isso, duramente reprimido, o Projeto Rondon veio oferecer uma alternativa “saudável” de participação juvenil. O Projeto tentava engajar os jovens nos esforços governamentais de desenvolvimento do país e construção da unidade nacional, considerando-os como agentes de modernização. Vários autores apontam o objetivo não-declarado do Projeto Rondon de direcionamento da atuação juvenil, entre eles Castro (1975):

... o envolvimento estudantil em movimentos contestatórios – às universidades, aos governos, às Igrejas e ao *establishment* – pode ser atenuado derivando-se as energias para atividades envolventes, ligadas ao desenvolvimento, tanto nas áreas de atuação do estudante, quanto em outras, afastadas do seu mundo cotidiano (CASTRO, Cláudio Moura (sup.). *Como anda o Projeto Rondon?* Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: 1975 (mimeo), p. 11 apud SILVEIRA, 1987, p. 104).

Conclui Silveira (1987) que os resultados da participação no Projeto Rondon, definido como “educação para a cidadania” (assim como o *protagonismo juvenil*), eram muito mais perceptíveis em termos de experiência vivida pelos próprios estudantes que de contribuições efetivas às populações assistidas ou à universidade. Em outras palavras, a intenção primordial do Projeto Rondon era muito mais a formação de um certo tipo de consciência entre os jovens universitários do que os objetivos expressos de integração e desenvolvimento nacionais: “o Projeto Rondon centraliza no estudante suas preocupações essenciais” (SILVEIRA, 1987, p. 113).

Em 1989 foi extinta a Fundação Projeto Rondon (BRASIL, 1989); em janeiro de 2005, por meio de Decreto Presidencial (BRASIL, 2005c), foi reativado o Projeto (agora executado por um Comitê de Orientação e Supervisão) com a mesma intenção de educação da juventude, a

julgar pelas palavras do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Conforme noticiado pela imprensa, o Presidente disse acreditar que o Projeto pudesse dar “um choque de realidade” nos estudantes, resgatar valores patrióticos e convencê-los a deixar de pensar em problemas corporativos e envolver-se com problemas sociais do País, desenvolvendo a solidariedade” (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS UOL, 2003). Entre as diretrizes básicas para a execução do Projeto Rondon podem ser destacadas:

- I – Viabilizar a participação do estudante universitário nos processos de desenvolvimento e de fortalecimento da cidadania.
- II – Contribuir para o desenvolvimento sustentável nas comunidades carentes, usando as habilidades universitárias. (BRASIL, 2005g)

Nesta nova versão, a educação para a cidadania inclui, além do “conhecimento da realidade” do país (que na versão anterior parecia ser suficiente para afastar o jovem dos movimentos de contestação), o “enfoque de projetos”. Ou seja, pode-se afirmar que uma importante finalidade educativa do atual Projeto Rondon seja desenvolver no jovem a capacidade de buscar soluções ágeis e eficazes para problemas imediatos. Tal é o parágrafo de abertura do documento *Concepção política do Projeto Rondon*: “A fim de atender ao pleito dos estudantes universitários, que desejavam contribuir para a solução dos problemas sociais da população, o Governo Federal relançou o Projeto Rondon, em janeiro de 2005” (BRASIL, 2005f). E outra das diretrizes para a execução do Projeto é: “Estimular a busca de soluções para os problemas sociais da população, formulando políticas públicas locais, participativas e emancipadoras” (BRASIL, 2005f). Ao lado dos objetivos de “formação para a cidadania” e de integração e participação no desenvolvimento, comparece a estratégia pedagógica dos projetos; tais são os objetivos do Projeto citados pelo documento *Concepção política do Projeto Rondon*:

- a) Contribuir para a formação do universitário como cidadão.
- b) Integrar o universitário ao processo de desenvolvimento nacional, por meio de ações participativas sobre a realidade do País.
- c) Consolidar no universitário brasileiro o sentido de responsabilidade social coletiva, em prol da cidadania, do desenvolvimento e da defesa dos interesses nacionais.
- d) Estimular no universitário a produção de projetos coletivos locais, em parceria com as comunidades assistidas. (BRASIL, 2005f)

Serviço Civil Voluntário

Criado em 1996 como parte do Programa Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, do Ministério do Trabalho e

Emprego. Iniciou suas atividades de maneira experimental em 1998 e atualmente está sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego como um dos projetos do Programa Nacional de Primeiro Emprego.

Originalmente, era destinado aos jovens que optassem por não se alistar e àqueles dispensados do serviço militar obrigatório; hoje desapareceu a menção ao serviço militar e a faixa etária atendida ampliou-se. Hoje podem inscrever-se no projeto jovens de ambos os sexos, com idade entre 16 e 24 anos, renda familiar de menos de meio salário mínimo por pessoa, situação de desemprego e escolaridade inferior ao ensino médio. Durante os seis meses em que permanecem no Serviço, os jovens recebem uma ajuda de custo de R\$ 150,00. Para fazer jus à bolsa, os jovens inscritos devem cumprir 300 horas de elevação da escolaridade, 100 horas de qualificação profissional e 200 h de formação em direitos humanos e cidadania, além de prestar serviços à coletividade.

Seu objetivo inicial, segundo o governo federal, era o de “engajar a juventude brasileira em ações de promoção e defesa dos direitos humanos e cidadania, capacitando jovens de ambos os sexos nos assuntos pertinentes, envolvendo-os na solução dos problemas das comunidades nas quais estão inseridos” (BRASIL, 2003). Pretendia, portanto preparar o jovem para o trabalho e a para a cidadania, esta entendida como prestação gratuita de serviços ou trabalho voluntário em busca de soluções para problemas sociais. Hoje mantêm-se tais objetivos do Serviço, mas a ênfase recai sobre a intenção de contribuir para a inserção do jovem no mercado formal de trabalho.

Evento de capacitação dos educadores do Serviço, realizado entre 30 de março e 02 de abril de 2006, em Brasília, teve como material de apoio o livro *Juventude, solidariedade e voluntariado*, de autoria de Vilma de Souza, editado pela Fundação Odebrecht (ODEBRECHT, 2006a). Entre 2002 e 2004, o Instituto Aliança fez uma “avaliação, revisão e aperfeiçoamento” do Serviço Civil Voluntário; também realizou a “capacitação dos executores estaduais” e produziu “materiais de apoio para instrumentalização de jovens e educadores” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006).

Consulta à página da Internet de divulgação do Serviço, pelo Ministério da Justiça, ainda no ano de 2003, não localizou a expressão *protagonismo juvenil*. Para uma análise sintética sobre o Serviço Civil Voluntário, consultar Sposito e Corrochano (2005).

Nível estadual

Escola da Juventude

Modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) de nível médio criada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2005 (SÃO PAULO, Estado, 2005). O curso tem duração de 18 meses e destina-se a jovens entre 18 e 29 anos de idade. As aulas acontecem apenas aos sábados e domingos, incluem aprendizagem via “novas mídias” (CD Rom, Internet, DVD) e são ministradas por universitários bolsistas do Programa Escola da Família. Dagmar Zibas, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, questiona a validade de incentivar o jovem a uma formação abreviada e alternativa no lugar de oferecer-lhe um ensino regular de qualidade: “Por acaso, o ensino médio regular noturno não é também voltado para a juventude? Se os mais de 900 mil alunos do ensino médio noturno no Estado de São Paulo estão recebendo uma educação precária, o que significa esse investimento na nova Escola da Juventude?” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 2).

Projeto Jovem Protagonista

Projeto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que constava do sítio na Internet nos anos de 2002 e 2003 e pelo qual os alunos de ensino médio da rede estadual de ensino assistiam a apresentações de peças teatrais. Ao que tudo indica, o *Projeto Jovem Protagonista* consistiu, na verdade, na centralização administrativa e na burocratização (com inscrições prévias, envio de relatórios de avaliação etc.) de uma atividade que, de outro modo, poderia ser corriqueira e ocorrer a partir da iniciativa de cada escola (a ida dos alunos ao teatro). (SÃO PAULO, ESTADO, 2003).

Nível municipal

Orçamento Participativo Criança

Programa da Coordenadoria do Orçamento Participativo da Prefeitura do Município de São Paulo em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a ONG Instituto Paulo Freire, iniciado nas 21 escolas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) no período de

agosto a dezembro de 2003 e estendido para a rede municipal de ensino fundamental no ano seguinte (gestão Marta Suplicy) (POR UMA ESCOLA CIDADÃ, 2003). Nomes não pertencentes aos quadros de pessoal da prefeitura assessoravam o projeto, entre eles o de Moacir Gadotti, diretor do Instituto Paulo Freire e professor da Faculdade de Educação da USP, e o de César Muñoz, professor da Universidade Ramón Llull e técnico da Direção de Serviços de Participação Cidadã da cidade de Barcelona. O assessoramento do Instituto Paulo Freire incluiu atividades de formação de centenas de técnicos, funcionários e professores da rede.

Embora seu público-alvo tenha sido a faixa etária de 7 a 14 anos, em que eram identificados crianças e adolescentes (raras vezes designados como jovens), esse programa merece ser registrado aqui pelo fato de ter adotado como lemas a “educação cidadã” e o “protagonismo infanto-juvenil” (SÃO PAULO, Cidade, 2004b). Foi definido como “um programa de participação cidadã, que pretende[u] envolver, como sujeitos do processo de gestão das políticas públicas, as crianças e adolescentes do município de São Paulo” (SÃO PAULO, Cidade, 2004b). Visava, portanto, “incentivar adolescentes e crianças a participarem do governo da cidade e da gestão democrática da escola pública, construindo um caminho para a cidade educadora” (GIANNECCHINI, 2004). Eram apresentados como seus objetivos:

- aumentar a participação das crianças e jovens na gestão democrática da escola;
- integrar as contribuições do *OP Criança* ao projeto político-pedagógico das escolas e à política municipal, enfatizando a educação como direito da criança e do jovem;
- articular as ações do *OP Criança* com as do Orçamento Participativo (OP) geral;
- possibilitar espaços e oportunidades de mútua educação continuada entre crianças, jovens e adultos, enfatizando a participação infanto-juvenil;
- estimular a criação de órgãos de representação infanto-juvenil e fortalecer os já existentes;
- definir prioridades, no universo das políticas sociais, na perspectiva das crianças e dos adolescentes;
- potencializar recursos orçamentários das ações que têm as crianças e os jovens como público participante privilegiado e imediato, visando ao dimensionamento realista das propostas apresentadas e ao atendimento das prioridades estabelecidas (SÃO PAULO, Cidade, [2003?], grifo do autor)

Isto é, as crianças de cada escola apontavam prioridades em relação ao orçamento municipal, que seriam apresentadas à subprefeitura correspondente e incorporadas às propostas do orçamento participativo da cidade.

Segundo seus autores, o OP Criança viria ao encontro das idéias de Paulo Freire, entre elas a de conhecimento “autêntico” (que partisse da realidade brasileira, que desse respostas aos

problemas vividos pelo povo) e ‘orgânico’ (em estreita relação com a realidade vivida, buscando transformá-la)” (ROMÃO e GADOTTI, 2003), fruto de uma educação que promovesse a participação democrática.

Programa Bolsa-Trabalho

O Programa Bolsa-Trabalho da Prefeitura do Município de São Paulo, criado pela Lei n. 13.163, de 05 de julho de 2001 (gestão Marta Suplicy, 2001-2004), oferecia 45% do salário mínimo, auxílio-transporte e seguro de vida coletivo a jovens desempregados, com idade entre 16 e 20 anos, pertencentes a famílias de baixa renda, que comprovassem frequência às aulas em escola pública. Conforme a Lei que o instituiu, eram os seguintes os objetivos do Programa:

- propiciar o resgate da cidadania dos jovens que pertençam a famílias de baixa renda;
- propiciar aos jovens capacitação adicional e qualificação profissional;
- potencializar a integração do jovem no seu bairro;
- desenvolver atividades de caráter comunitário, que melhorem a qualidade de vida;
- gerar renda nos bairros (SÃO PAULO, CIDADE, 2001).

O objetivo essencial do Programa não era a inserção do jovem no mercado de trabalho, mas, ao contrário, possibilitar o adiamento da sua entrada no mercado, mediante a permanência na escola e concessão de “bolsa”. O Programa oferecia cursos, cujo objetivo central não era a inserção no mercado. A partir de 2002, os cursos eram constituídos por um módulo de até 480 horas de “formação cidadã” e outro módulo, sem carga horária determinada, em que se realizavam “atividades de utilidade coletiva” (cf. SPOSITO e CORROCHANO, 2005).

O Programa foi sofrendo transformações desde a sua criação, uma delas relacionadas ao perfil do público-alvo: inicialmente previsto para atender jovens de baixa escolaridade, o Programa passou a aceitar jovens que estavam cursando ou já haviam cursado o ensino médio, uma vez que formavam a maior parte dos inscritos. Também passaram a ser aceitos aqueles jovens que já desempenhavam alguma ocupação. Assim, o então chamado Programa Bolsa-Trabalho Renda desdobrou-se em: Bolsa-Trabalho Cursinho, Bolsa-Trabalho Estágio (para jovens entre 16 e 29 anos) e Bolsa-Trabalho Emprego (16 a 24 anos).

Entre julho de 2001 e setembro de 2004, o Programa atingiu 57.397 beneficiários. Para uma análise sintética do Programa, consultar Sposito e Corrochano (2005).

O *Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano*, o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)* e o *Serviço Civil Voluntário*, em nível federal, além do *Programa Bolsa-Trabalho*, em nível municipal, têm em comum o fato de exigirem uma “contrapartida” do beneficiário, entendida como uma possível maneira de evitar práticas assistencialistas. Sobre a idéia de “contrapartida” presente nesses programas e projetos, consultar Sposito e Corrochano (2005).

Projeto de Incentivo ao Protagonismo Juvenil do Município de Embu (ProJovem)

Projeto da Prefeitura do Município de Embu das Artes (SP), instituído pela Lei Municipal nº 2.082/2003 (EMBU, 2003) e regulamentado pelo Decreto nº 66/2004 (EMBU, 2004), com a “finalidade de apoiar financeiramente, por meio de subsídio, atividades de cunho social, cultural e educativo, principalmente aqueles propostos por jovens de baixa renda” (EMBU, 2003). Conforme a mesma Lei, o projeto tem por objetivos: “incentivar a intervenção cultural do jovem na cidade; proporcionar a inclusão juvenil no desenvolvimento cultural do município; democratizar o processo de produção cultural” (EMBU, 2003).

Consiste em apoio financeiro (no máximo de R\$ 10.000,00 em 2004) a projetos (previamente inscritos e selecionados por uma Comissão de Avaliação de Propostas) que desenvolvam “atividades vinculadas às diversas manifestações juvenis, consagradas ou não, relativas à área cultural, educativa ou social” (EMBU, 2003).

* * *

ANEXO C

Informe sobre a Ação Educativa

A Ação Educativa define-se como uma ONG, cuja “missão” é “a promoção dos direitos educativos e dos direitos da juventude, tendo em vista a promoção da justiça social, da democracia participativa e do desenvolvimento sustentável no Brasil” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). A Ação Educativa nasceu do Programa de Educação do antigo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), desmembrado em organizações distintas em 1994 (em 2006, o sítio na Internet da Ação Educativa omitia a sua ligação originária com o CEDI).

Recebe “apoio estratégico e financeiro” de empresas, organizações nacionais e internacionais, entre elas: Action Aid (ONG inglesa), Serviço das Igrejas Protestantes na Alemanha para o Desenvolvimento (EED), Fundação Abrinq, Fundação Avina (sediada na Suíça), Fundação Ford (com sede nos EUA), Organização Intereclesiástica para a Cooperação e o Desenvolvimento (ICCO, Holanda), Assistência da Igreja Norueguesa (NCA, Noruega), Nederlandse Organisatie voor Internationale Ontwikkelingssamenwerking (NOVIB, Holanda), OXFAM (Inglaterra), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Instituto Credicard, Instituto Paulo Montenegro (ONG criada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, IBOPE), Instituto Votorantim, Instituto Camargo Corrêa, Giroflex S.A. e Global Editora. Entre seus sócios mantenedores estão empresas diversas, grandes e pequenas (algumas localizadas no mesmo bairro da sede da Ação Educativa), entre elas algumas editoras de porte (Cortez, Difusão Cultural do Livro, Editora 34, Vozes, Global, Summus).

Consulta ao sítio na Internet da Ação Educativa em 2006 revelou que entre seus membros estavam nomes importantes da universidade: Maria Machado Malta Campos e Sérgio Haddad, professores da PUC-SP, Elie George G. Gahnem Jr. e Marília Pontes Sposito, professores da Faculdade de Educação da USP, Vicente Rodriguez, professor da UNICAMP.

Com sede em São Paulo, a Ação Educativa desenvolve atividades de abrangência nacional, entre as quais podem ser citadas: “formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). Em julho de 2006, o sítio na Internet da Ação Educativa apresentava os seguintes programas e projetos:

- Educação de Jovens e Adultos: inclui produção de material didático, assessoramento a prefeituras e entidades que executam programas de alfabetização e educação básica, manutenção de cursos experimentais de educação de jovens e adultos na sede da Ação Educativa (oportunidade de estágio para professores em formação e de experimentação de propostas pedagógicas e de material didático), formação de professores, edição de boletim mensal de divulgação de experiências e de pesquisas relativos ao tema, análise de políticas públicas. Os livros elaborados pela equipe do programa já foram distribuídos para milhões de alunos de programas de alfabetização e ensino fundamental por todo o país (a partir de 2006, inclusive para os matriculados na rede municipal de educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo).
- Práticas de Aprender: conforme a Ação Educativa, “o programa Práticas de Aprender desenvolve e implementa projetos de inovação pedagógica que rompem os modelos tradicionais de educação escolar, buscando estabelecer vínculos entre educação e necessidades básicas de aprendizagem das comunidades e entre educação e cultura” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). Em outras palavras, o programa desenvolve e apóia projetos de experimentação pedagógica que estabeleçam “novas formas de relacionamento” entre escola e comunidade (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). A maior parte dos projetos desenvolvidos localiza-se em escolas municipais e estaduais da zona leste da cidade de São Paulo. No âmbito do programa Práticas de Aprender, foi elaborada a cartilha *Indicadores de Qualidade na Educação*, e é realizado o projeto *Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas*.
- Pesquisa e Avaliação: consiste na realização de estudos, pesquisas e avaliação de políticas educacionais. Os principais temas são: políticas de educação de jovens e adultos, educação de afro-descendentes, educação no campo, impacto das orientações dos organismos multilaterais para o setor e alfabetismo funcional. Encontram-se em andamento os seguintes projetos:

Concurso Negro e Educação: a Ação Educativa, em conjunto com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e com o apoio da Fundação Ford, organiza concursos de dotações para pesquisa. Desde 1999, a cada edição o concurso seleciona projetos de pesquisa, concede bolsas de estudos e fornece orientação teórico-metodológica sobre a temática do negro e as desigualdades étnico-raciais. Os resultados dos estudos são publicados em coletâneas.

Juventude, escolarização e poder local: pesquisa realizada em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e outras sete universidades brasileiras, financiada pelo CNPQ e FAPESP. Coordenada por Marília Sposito e Sérgio Haddad, a pesquisa tem como objetivo investigar as políticas públicas de 74 municípios brasileiros nas áreas de juventude e de educação de jovens e adultos.

Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: desde 2001, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro do IBOPE, a Ação Educativa investiga as habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático em uma amostra representativa da população brasileira entre 15 e 67 anos. Como resultado, é publicado anualmente o “indicador nacional de alfabetismo funcional”.

Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), avaliação do impacto do Pronera no período de 2001 a 2003.

A educação como serviço nas negociações internacionais de comércio: parte de estudo mais amplo coordenado pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) e apoiado pela OXFAM, sobre as repercussões das regulações do comércio internacional nas políticas de combate à pobreza.

- Observatório da Educação: tem o objetivo de “promover o debate plural sobre os grandes problemas da educação, fazendo chegar a educadores, gestores, parlamentares, conselheiros e ativistas das áreas de educação, informações qualificadas sobre as políticas educacionais” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). São as seguintes as linhas de ação do observatório: produção e disseminação de informações e conhecimentos (acompanhamento da conjuntura, acompanhamento sistemático da atividade de instâncias específicas, tais como os conselhos de educação e o poder legislativo, e sistematização e divulgação de mecanismos de controle social no âmbito da educação); inserção de temas, questões e posicionamentos na pauta da imprensa sobre educação.
- Projeto Ação na Justiça: tem o propósito de “estimular a utilização de mecanismos legais, nacionais e internacionais, para a efetivação do direito educacional” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). Acolhe e divulga denúncias de violação, estimulando a reivindicação judiciária dos direitos educacionais.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação: sob a coordenação da Ação Educativa, mais de 120 instituições de 13 estados brasileiros realizam “uma ampla mobilização social para

que todos tenham acesso à educação pública de qualidade” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b).

- Centro de Juventude e Educação Continuada: centro de atendimento ao público com auditório, salas para cursos e oficinas, área de convivência, computadores para acesso à Internet e centro de documentação sobre juventude e educação de jovens e adultos, cujo banco de dados contém mais de 15 mil referências. Mantém uma programação regular de atividades e promove eventos especiais, entre os quais podem ser destacados o Circuito Vila Buarque de Educação e Cultura e a Semana Hip Hop.
- Juventude: além da produção de conhecimento sobre juventude (por meio de estudos, pesquisas, seminários), o *apoio a grupos juvenis* e a *intervenção em políticas* são as principais linhas de ação do programa.

O *apoio a grupos juvenis* tem o objetivo, conforme a Ação Educativa, de “fortalecer sua capacidade de ação coletiva” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). Inclui apoio financeiro (por meio de um fundo constituído para esse fim), orientação profissional e geração de renda, produção de subsídios e fomento a redes e fóruns de organizações juvenis, além de atividades de formação e assessoramento a jovens na elaboração e implementação de seus próprios projetos.

A *intervenção em políticas* consiste em “apoiar a criação, o desenvolvimento e a avaliação das políticas públicas de juventude” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). Conforme informa o sítio na Internet da organização, “a Ação Educativa se propõe a contribuir para a construção de sistemas integrados de políticas públicas que respondam às necessidades dos jovens, considerando sua singularidade etária, sua diversidade (gênero, raça, classe, pertencimento territorial/regional) e seu direito a participar das definições dessas políticas” (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b). Tal objetivo inclui atividades de assessoramento a governos (tanto o poder legislativo quanto o executivo, nos níveis federal, estadual e municipal), realização e sistematização de experiências que contribuam para o “desenho” de políticas, avaliação de programas e projetos, organização de eventos, participação na elaboração de propostas.

Os textos da Ação Educativa não adotam a expressão *protagonismo juvenil*; a equipe do Programa Juventude chegou a elaborar uma crítica, dirigida, contudo, mais às formas e métodos adotados em nome de tal “princípio educativo” que ao próprio *protagonismo* (cf. CORTI e SOUZA, 2005, p. 63-67).

ANEXO D

Informe sobre a Cidade Escola Aprendiz

A Cidade Escola Aprendiz é uma ONG criada em 1998 pelo jornalista Gilberto Dimenstein, no bairro da Vila Madalena, em São Paulo, a partir do Projeto Aprendiz (iniciado em 1997). Desde 2004 é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Tem como objetivos: “construir oportunidades educativas para transformar os potenciais das crianças e jovens em competências para vida” e “desenvolver metodologias que façam da cidadania um fim e um meio de aprendizado, que permitam ao jovem e à criança ser agentes e destinatários de transformações sociais” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006).

O enunciado *protagonismo juvenil* não é mencionado no sítio na Internet da Cidade Escola Aprendiz. Outros conceitos são enfatizados, especialmente o “bairro-escola” e “educação comunitária”. Assim, a Cidade Escola Aprendiz define-se como um “laboratório de pedagogia comunitária que realiza a experiência do bairro-escola, dedicada ao aprimoramento simultâneo da comunidade e da educação” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006). Todos os locais da cidade, “praças, ateliês, lojas, livrarias, oficinas, estúdios, becos, cafés transformam-se em salas de aulas informais sintonizadas com os currículos escolares” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006).

Em outras palavras, é uma ONG que trabalha com “educação comunitária”, em que o “bairro-escola” é o “espaço educativo” por excelência. São “experimentados programas de “arte, meio-ambiente, esporte, comunicação, tecnologia e geração de renda” em parcerias com poderes públicos, ONGs e comunidade. As diretrizes da Cidade Escola Aprendiz podem ser reconhecidas no excerto seguinte:

Desde o início, fomos orientados pela convicção de que o indivíduo deve ser produtor de conhecimento, de que os currículos escolares deveriam ter significado na vida do estudante e de que, sem a participação da comunidade, a escola não conseguiria se adaptar às demandas da sociedade da informação, que exigem aprendizagem permanente. Também estávamos convencidos de que, sem o envolvimento comunitário, a cidade de São Paulo não conseguiria escapar da deterioração social, simbolizada pelo descontrole da violência. Daí que, para nós, o bairro-escola ajuda a construir uma escola mais eficiente e uma cidade mais acolhedora e humana. (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006)

Entre os projetos da Cidade Escola Aprendiz, destacam-se os seguintes:

- Sítio na Internet: projeto que deu origem à Cidade Escola Aprendiz, em 1997 era um sítio na Internet mantido por alunos de escolas públicas e particulares e coordenado por jornalistas em parceria com o Colégio Bandeirantes, que veiculava material sobre direitos humanos. Hoje o conteúdo do sítio foi ampliado, transformando-se no “portal de Educação e Direitos Humanos de conteúdo aberto mais acessado do país” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006), com uma média diária de 7 mil visitantes e uma redação de 10 pessoas.
- Praça Aprendiz das Letras e o Beco-Escola: espaços públicos “revitalizados”.
- Escola na Praça, que funciona na Praça Aprendiz das Letras: atende crianças e adolescentes de 4 a 16 anos, oferecendo oficinas de circo, música, artes plásticas, animação, jornal, fotografia, contação de histórias, jogos e brincadeiras, educação ambiental, dança de rua e capoeira.
- Café Aprendiz: criado em 2001, “é um espaço para exposições, boa refeição e aprendizagem, além de colaborar para a sustentabilidade da ONG” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006). Oferece serviço de bufê para eventos, como coquetéis, lançamentos etc.
- Clube do Saber: evento mensal aberto ao público que ocorre na Praça Aprendiz das Letras, desde 2002, em parceria com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP). São encontros, palestras, debates, lançamentos e apresentações abertos ao público e de que já participaram, entre outros convidados, Washington Olivetto, João Carlos Martins, Dráuzio Varella e Nando Reis.
- Projeto Vitrine Aprendiz: desde 2004 oferece, à comunidade em geral, oficinas de trabalho artístico com material já descartado (lixo), criação artística de velas, *design* de jóias, técnicas de tear, fabricação de bonecas em pano, fabricação de bijuterias ecológicas etc.
- Cursos: a Cidade Escola Aprendiz oferece cursos de educação comunitária para professores da rede pública e, desde 2004, em nível de pós-graduação *lato sensu* em parceria com a Universidade Anhembi Morumbi.
- Projeto Arte-Intervenção Urbana: “trabalho de transformação e ressignificação do espaço urbano” por meio de atividades de grafite, mosaico, azulejos pintados, cerâmica, entre outras. Em 2005, o projeto foi dirigido a jovens de Heliópolis (Zona Sul), Jardim

Conceição (Osasco) e Paraisópolis (Zona Sul), em São Paulo, que aprenderam “a criar, desenvolver e avaliar seus próprios projetos sociais” (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006).

- Trilhas Urbanas: jovens de 16 a 22 anos, vinculados ao Programa Bolsa-Trabalho, da Prefeitura do Município de São Paulo, realizam atividades de comunicação e expressão (escrita, oral, artística, digital).
- Movimento Sem Tela: exibição de filmes, quinzenalmente, na Praça Aprendiz das Letras.

* * *

ANEXO E

Informe sobre o Instituto Ayrton Senna

Organização não-governamental, sem fins lucrativos, criada em novembro de 1994, após a morte do piloto brasileiro de Fórmula 1 em maio daquele ano. Desde então, o Instituto, presidido pela irmã do piloto Viviane Senna, e a Ayrton Senna Foundation (com sede em Londres) têm recebido 100% dos *royalties* gerados pelo uso das marcas Senna, Senninha e da imagem de Ayrton Senna em todo o mundo. Fazem parte do Conselho Consultivo do Instituto Ayrton Senna: o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, o jornalista Chico Pinheiro, o advogado Ives Gandra e os empresários Carlos Ermírio de Moraes, Juscelino Fernandes Martins e Osmar Zogbi (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

Em 1997, o Instituto Ayrton Senna definiu a educação como a sua área de trabalho, passando a implantar seus programas e projetos, inclusive no interior da rede pública de ensino. Em 2003, o Instituto declarava como sua “missão”: “contribuir para que todas as crianças e jovens brasileiros possam desenvolver plenamente seu potencial como pessoas e cidadãos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003), formulação indicativa de alguns dos seus princípios: ênfase à noção de potencial individual; a intenção de realizar um trabalho em escala nacional; e a “cidadania” como uma finalidade da educação. Três anos depois, a formulação havia se transformado ligeiramente, com a substituição do termo “jovens” pelo termo “adolescentes” e a inserção da idéia de “oportunidades”: “Tendo como fundamento a vida e os ideais de Ayrton Senna, contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

Em 2003, o sítio na Internet do Instituto enfatizava a educação como a “principal estratégia de transformação e desenvolvimento econômico, social e político de pessoas e nações” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). Três anos depois, a ênfase do discurso do Instituto havia se deslocado ligeiramente para o “desenvolvimento humano”. Um país com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o Instituto, é aquele que oferece “as condições necessárias – econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais – para que todos os indivíduos desenvolvam suas potencialidades e tenham garantidos os direitos plenos da

cidadania” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006). A *diminuição* da desigualdade social pode ser alcançada pela criação de “oportunidades de desenvolvimento humano às novas gerações”, “missão” que o Instituto Ayrton Senna se propôs realizar (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

Em 1999, o Instituto passou a voltar sua atenção para a juventude e adotou o *protagonismo juvenil* como linha de trabalho (cf. DEBATE SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL, 2003). Em 2003, essa linha era explicitada em pelo menos dois programas do Instituto (*Cidadão 21 Comunicação* e *Gincana da Cidadania*).

Os programas e projetos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna são referidos como “tecnologias sociais”: “soluções criativas, flexíveis, eficazes e em escala que geram impacto e transformações permanentes na vida de crianças e jovens, dentro da escola (educação formal) e fora dela (educação complementar)” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

É explícita a intenção do Instituto de ampliar o alcance de seu trabalho, que não se limitaria, dessa forma, à realização de pequenos projetos dirigidos a um número restrito de crianças e jovens, mas que se transformaria (e, ao que tudo indica, vem se transformando) num trabalho de escala nacional para infância e juventude: “Por meio da disseminação dessas tecnologias, o Instituto transcende as ações de atendimento direto, transferindo conhecimentos e práticas a outras organizações e, ainda, transformando seus programas em políticas públicas de municípios e estados inteiros” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

Conforme dados do Instituto, entre 1994 e 2005, 5.218.926 crianças e jovens já haviam sido beneficiados pelos seus programas e projetos, entre os quais podem ser destacados:

1 - Programas de Qualidade em Educação: *Acelera Brasil*, *Se Liga, Sua Escola a 2000 por Hora* (aprendizagem de navegação pela Internet) e *Escola Campeã*, projetos desenvolvidos na rede pública de ensino, com o objetivo, segundo o Instituto Ayrton Senna, de:

Desenvolver, em parceria com escolas públicas, iniciativas que transformem e dinamizem a relação ensino-aprendizagem, e configurem um avanço metodológico, conceitual e gerencial contribuindo para melhorar a qualidade do ensino público no país. Com relação ao aluno o objetivo básico é assegurar seu ingresso, permanência e sucesso na escola, atuando diretamente sobre as causas mais comuns da evasão, da repetência e dos baixos níveis de aprendizagem. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003)

Em 2006, as “tecnologias sociais” *Se Liga* (de alfabetização) e *Acelera Brasil* (de aceleração de aprendizagem de alunos com distorção idade-série), *Circuito Campeão* (alfabetização e acompanhamento de resultados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental) e *Gestão*

Nota 10 (gestão das escolas, secretarias municipais e estaduais de educação) compunham a chamada *Rede Vencer*. Segundo o Instituto, a *Rede Vencer* era “adotada como política pública” em 35 municípios em 2006 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

O Instituto credita o sucesso do projeto *Se Liga* ao fato de ele introduzir na “rede escolar uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados”. No período de 2001 a 2006, o *Se Liga* havia atendido 243.639 alunos em 519 municípios. Conforme o Instituto, “hoje é adotado como política pública em cinco estados: Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba e Sergipe” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

1.1 – *Projeto SuperAção Jovem e o Game SuperAção*: “tecnologia social” implantada na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. O Programa Escola da Família, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o apoio da UNESCO a partir do segundo semestre de 2003, e por meio do qual as escolas abrem suas portas para a comunidade aos finais de semana, tem se utilizado do *SuperAção Jovem* e do *Game SuperAção*. Ambos destinam-se aos alunos de 14 a 17 anos que: “reunidos em equipe, escolhem um problema social da escola ou comunidade e traçam estratégias para resolvê-lo. Por meio do *game*, eles desenvolvem seus potenciais como pessoas e cidadãos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). Segundo o Instituto, o *SuperAção Jovem* estimula “os jovens a buscarem – por meio de projetos realizados em equipes e com a ajuda de professores – soluções criativas e eficazes para os problemas da escola e da comunidade” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006). Segundo o Instituto, “a juventude está provando que não é um problema, mas parte da solução” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

2 – Cidadão 21 Arte: no ano de 2003, eram 22 projetos desenvolvidos ou apoiados pelo Instituto Ayrton Senna em vários estados do Brasil, que estavam promovendo a arte como “via de desenvolvimento de potenciais para crianças e, especialmente, jovens” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). Mais de 10.000 crianças e adolescentes participaram do programa entre 1999 e 2003. Consulta ao sítio na Internet do Instituto em 2006, constatou que o programa havia mudado de nome para *Educação pela Arte*.

3 – Cidadão 21 Comunicação: em “aliança” (termo utilizado pelo IAS) com a EMBRATEL, o programa “enfoca a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, isto é, capazes de fazer face aos desafios do novo século” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). Em 2003, o Instituto apresentava como objetivo explícito do programa o incentivo ao *protagonismo juvenil*, concebido, portanto, como um certo tipo de comportamento a ser adotado pela juventude. Eram nove projetos em 2003, em que os jovens elaboravam jornais,

homepages, vídeos, programas de rádio etc., e cuja execução ficava a cargo de organizações não governamentais locais: Botando a Mão na Mídia (Rio de Janeiro/RJ), Design Social (São Paulo/SP), Clube do Jornal Escolar (Fortaleza/CE), Estúdio Cipó de Multimeios (Salvador/BA), Comunicação no Centro Cultural (Belo Horizonte/MG), Canal Auçuba (Pernambuco), Oficina Experimental de Jornalismo (São Paulo/SP), Meninada do Sertão (Nova Olinda/CE), Jovem Caboclo (comunidades ribeirinhas do Pará).

4 – Cidadão Campeão: em “aliança” com a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, em 2003 o programa reunia os projetos Adotei um Sorriso, em vários estados do Brasil, de incentivo ao trabalho voluntário realizado por profissionais adultos (no início, dentistas, hoje também psicólogos, médicos, enfermeiros, advogados etc.) com crianças e adolescentes.

5 – Jovem em Ação: em 2003, o programa reunia três projetos – Largada 2000, Aliança com o Adolescente, Gincana da Cidadania – com o objetivo de, segundo o Instituto, “formar jovens autônomos, solidários e competentes, a fim de que se tornem figuras que atuem como solução em suas comunidades, e não como um problema, seja na vida pessoal, social ou produtiva desses adolescentes” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). Mais de 80.000 jovens já haviam sido atingidos pelo programa.

5.1 – Projeto Largada 2000: desenvolvido em conjunto com Sesi, Fundação Athos Bulcão, Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Vivo (telefonia celular), e com assessoria técnica da *Modus Faciendi* e Ação Educativa, o projeto tinha o objetivo, segundo o Instituto Ayrton Senna, de “contribuir para a construção de uma política de juventude no Brasil, formando jovens autônomos, solidários e competentes, gerando e disseminando um referencial teórico-prático para os profissionais que atuam com os jovens” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). O *Largada* incluía formação de educadores (durante o período de um ano) e um “jogo de cidadania” com os jovens, por meio do qual eles criavam e implementavam “soluções para suas escolas e comunidades” (NOVAES, 2003). Em 2001, conforme o Instituto, “10.500 jovens fizeram 528 projetos de transformação social” (NOVAES, 2003). Ainda conforme o Instituto, “o foco é formar educadores e reafirmar a mensagem ‘do jovem como solução’, com capacidade de criar soluções concretas para sua educação, para sua escola, para o seu entorno social” (NOVAES, 2003, grifo do autor).

5.2 – Projeto Aliança com o Adolescente para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste: em 2003, o Instituto Ayrton Senna apoiava esse Projeto em conjunto com a Fundação Odebrecht, BNDES, W.K. Kellogg Foundation, com o objetivo segundo o Instituto, de

“contribuir para a formação de uma geração de adolescentes motivada e competente pessoal, social e produtivamente, atuando no contexto de desenvolvimento local sustentável de 3 microrregiões do Nordeste brasileiro” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). As três microrregiões nordestinas eram: o Baixo Sul da Bahia, a região do Iguatu, no Ceará, e a Bacia do Rio Goitá, no Estado de Pernambuco. Hoje (2006), o Projeto é desenvolvido por uma ONG criada especialmente para esse fim, o Instituto Aliança; tanto o Instituto Ayrton Senna quanto a Fundação Odebrecht deixaram o Projeto.

5.3 – *Gincana da Cidadania*: em “parceria” com o Instituto Pró-Ação pela Cidadania Jovem, era, em 2003, um projeto de estímulo ao trabalho voluntário juvenil. Em 2006, não havia mais nenhuma referência à Gincana no sítio na Internet do Instituto. Pode-se supor que se trata da mesma Gincana da Cidadania apresentada no sítio da ONG Aracati como de sua iniciativa, “em parceria” com o Instituto Ayrton Senna. Em 2003, a Gincana era assim apresentada pelo Instituto Ayrton Senna:

A Gincana da Cidadania é um projeto de sensibilização de jovens para a participação social que os incentiva a desenvolver ações concretas em benefício da sociedade. O projeto cria espaços para que os talentos e competências dos jovens sejam despertados e quer contribuir, como uma prática educativa, para o desenvolvimento de uma juventude mais crítica e participativa. A Gincana tem como objetivo promover o *protagonismo juvenil* frente às questões sociais, fortalecendo a cultura do voluntariado e valores de solidariedade, ética e cidadania. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003, grifo nosso)

6 – Educação pelo Esporte: prática de esportes com crianças e adolescentes pobres, entendida como oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, e implementada desde 1995.

7 – Qualidade em Saúde: desenvolvimento de atividades lúdicas com crianças e adolescentes portadores de câncer. Em 2006, este programa havia evoluído para a instalação de brinquedotecas nos hospitais oncológicos.

Além destes programas e projetos dirigidos diretamente às crianças e jovens (linha referida como “fazer”), o Instituto Ayrton Senna também vem atuando politicamente (termo do próprio IAS) na sociedade: disseminando conhecimento acumulado e metodologias de trabalho, e esforçando-se pela atividade de outros “atores sociais” em favor da “causa” da infância e da juventude.

. . . tão importante quanto FAZER (atendendo a crianças e adolescentes por meio de projetos), é estimular mais pessoas a fazerem também. Afinal, seja como Estado ou como sociedade, todos somos co-responsáveis pelo país e por viabilizar seu mais importante patrimônio: crianças e jovens.

Assim, iniciativas com o fim de provocar mais pessoas e forças sociais a assumirem uma atitude de co-participação e co-responsabilidade pelo destino das novas gerações passam a constituir o segundo, e talvez o mais importante, eixo estratégico do Instituto Ayrton Senna e da Ayrton Senna Foundation: MOBILIZAR.

Com ele encontra-se a resposta ao inquietante desafio de se colocar a força da imagem de Ayrton Senna a serviço não apenas de algumas, mas de todas as crianças e jovens brasileiros, por meio de ações de natureza comunicativa dirigidas a toda a sociedade, com o objetivo de convocar vontades e advogar a causa da infância e da juventude, mobilizando todos os atores sociais a agir em favor das novas gerações. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003)

Numa linha referida como “influir” (IAS, 2003), o Instituto Ayrton Senna, no ano de 2003, vinha desenvolvendo as seguintes atividades:

1 – Grande Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo: instituído em 1997, em 2003 era apresentado como um prêmio aos meios de comunicação e jornalistas que divulgassem iniciativas de “soluções de problemas relacionados a crianças e adolescentes” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003). Em 2006, o desenvolvimento humano passaria a ser enfatizado como perspectiva de interpretação da realidade:

O GP de Jornalismo premia jornalistas e fotógrafos que abordam as questões infanto-juvenis sob a ótica do desenvolvimento humano, levando os temas relevantes para as novas gerações ao debate e provocando mudanças. [...] O objetivo do Prêmio é reconhecer e estimular repórteres, fotógrafos, editores de jornais, revistas, rádios e televisão a abordarem as questões infanto-juvenis sob a ótica do Desenvolvimento Humano. Levado para as redações, o conceito de Desenvolvimento Humano passa a ser traduzido em reportagens e fotos que ultrapassam a fronteira do factual e possibilitam uma compreensão mais integrada dos problemas enfrentados pelas novas gerações. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006)

2 – Rede de Justiça: em “parceria” com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça (ABMP), apóia juízes e promotores na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

3 – Canal Futura: canal de televisão educativa, em “parceria” com a Fundação Roberto Marinho.

4 – Publicações: dirigidas ao público adulto, com temas relacionados à infância e juventude, tais como defesa de direitos, educação, violência, avaliação de projetos sociais etc. Em parceria com a Editora Saraiva, o Instituto criou uma linha de publicações intitulada Biblioteca Instituto Ayrton Senna.

5 – Aliança com a ANDI: apoio ao trabalho da Agência de Notícias dos Direitos da Infância, de monitoramento das matérias publicadas nos meios de comunicação sobre crianças e adolescentes.

6 – Política de juventude: no período pré-eleitoral do ano de 2002, o Instituto Ayrton Senna elaborou e entregou aos candidatos à Presidência da República uma proposta de política de juventude.

7 – Centro Avançado de Tecnologias Sociais Ayrton Senna: criado em 2003, é um centro de capacitação e disseminação dos princípios, práticas e metodologias adotadas pelo Instituto ou, nos termos do IAS, centro de “transferência de conhecimentos” e de “tecnologias sociais”. A formação é oferecida de forma presencial, à distância (via Internet) ou por meio de estágios em projetos parceiros do Instituto. É concedido certificado de especialização validado pela Cátedra em Educação e Desenvolvimento Humano da UNESCO, título concedido ao Instituto em 2003.

* * *

ANEXO F

Informe sobre a Fundação Odebrecht

Organização privada, sem fins lucrativos, criada em 1965, na cidade de Salvador, Bahia, com o objetivo inicial de complementar os benefícios da previdência social para os funcionários da Construtora Norberto Odebrecht. A construtora daria origem ao Grupo Odebrecht, hoje com filiais em vários países do mundo, atuando nas áreas de engenharia e construção civil, produção de matérias-primas para empresas químicas e petroquímicas, além da prestação, mediante concessão, de serviços públicos e de infra-estrutura. O Grupo também inclui empresas auxiliares às suas atividades centrais, como uma administradora e corretora de seguros, uma entidade de previdência privada, o Instituto de Hospitalidade e a Fundação Odebrecht.

Em 1968, com a ampliação dos benefícios pela previdência social, as atividades da Fundação deslocaram-se de seu objetivo original para o “desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores” (ODEBRECHT, 2003). No início dos anos 80, a Fundação passou a centrar suas atividades na “comunidade”, “em questões de interesse público”, “tendo como perspectiva ajudar o governo a resolver problemas sociais” (ODEBRECHT, 2003). As atividades da Fundação dos primeiros anos da década de 80, que consistiam essencialmente na promoção de debates públicos sobre as questões sociais, foram ampliadas a partir de 1988, com o desenvolvimento de “metodologias e estratégias de intervenção social na comunidade” (ODEBRECHT, 2003).

Durante toda a década de 90, o foco de trabalho da Fundação foi a educação dos adolescentes, especialmente os nordestinos (o termo “adolescente” era predominante nos textos da Fundação pelo menos até 2003; em 2006, havia ocorrido uma inversão, com a predominância do termo “jovem”). De maneira geral, os textos da Fundação seguem ressaltando o potencial juvenil e a necessidade de, não só desenvolvê-lo, mas de orientá-lo. Com a publicação do livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (COSTA, 2000) a Fundação passou a reconhecer, retrospectivamente, o *protagonismo juvenil* como a “verdadeira marca” do trabalho educacional que já vinha sendo desenvolvido desde 1988. Em 2003, o *protagonismo juvenil* era identificado, no sítio na Internet da Fundação, como a

“estratégia pedagógica” para realizar sua proposta de educação, “fornecendo as bases que orientam toda a sua linha de ação” (ODEBRECHT, 2003).

Ainda em 2003, a Fundação Odebrecht manifestava a intenção de estender os limites do seu trabalho para além de iniciativas isoladas e pontuais, operando segundo a lógica empresarial de produtividade, eficácia e avaliação de resultados. Além de promover atividades em conjunto com outras organizações – seus “parceiros-sócios” –, priorizava projetos de “efeito multiplicador”, cujos resultados pudessem ser mensurados. Entre os “princípios” de trabalho, apontados pela Fundação, encontravam-se, pois:

- enfoque na eficácia, na eficiência e no resultado do investimento social, mensurados por indicadores que permitam o acompanhamento, a avaliação e o julgamento dos impactos gerados;
- apoio a ações de efeito multiplicador;
- compromisso de apoio a projetos, sempre vinculado a resultados mensuráveis, pelo prazo máximo de três anos para cada projeto, período em que poderá ser reavaliada a continuidade do apoio, considerando o seu efetivo impacto, enquanto contribuição para a transformação positiva da realidade social que deu ao projeto razão de existência. (ODEBRECHT, 2003)

Durante o período 1988-2003, sob a lógica da produtividade e mensuração de resultados, a Fundação desenvolveu ou patrocinou projetos destinados a “educadores” e/ou “adolescentes” nas áreas de sexualidade e gravidez precoce, educação profissional e inserção no mercado de trabalho, universalização e melhoria de qualidade do ensino fundamental, promoção do “desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes”, “formação de jovens voluntários” etc. Estima a Fundação que, durante a década de 1990, seus projetos tenham alcançado cerca de 500 mil adolescentes e 12 mil educadores em todo o país. Entre os projetos desenvolvidos pela Fundação entre os anos de 1988 e 2003, podem ser destacados os seguintes:

- Encontro Nacional de Adolescência e Saúde Reprodutiva: realizado em 1988 em parceria com a Fundação Pathfinder, foi a primeira atividade da Fundação Odebrecht dirigida ao público adolescente.
- Prêmio Fundação Odebrecht: criado em 1991, anualmente premiava adolescentes que produzissem materiais educativos sobre “questões de impacto para a coletividade e para o seu desenvolvimento pessoal e social” (COSTA, 2000, p. 261).
- Atividades nas escolas da rede pública: a partir de 1994, a Fundação capacitou alunos e professores da rede pública de ensino, do Estado de Minas Gerais e das cidades de

Salvador e Rio de Janeiro, em temas transversais, como “cidadania, sexualidade, diversidade étnica e cultural e uso indevido de drogas” (COSTA, 2000, p. 261).

- Encontros de organizações e jovens: a Fundação patrocinou ou apoiou a realização de encontros, nacionais e estaduais, de jovens e organizações da área da juventude, com o objetivo de promover o *protagonismo juvenil* e propiciar oportunidades de discussão das “questões da adolescência e mecanismos de difusão das soluções encontradas” (COSTA, 2000, p. 261). Destacam-se o Encontro Nacional de Adolescentes, que ocorreu anualmente durante a década de 90, e o apoio a duas das edições do seminário *Vem ser Cidadão*, realizadas em 1998 e em 1999, na cidade de Faxinal do Céu, Estado do Paraná.
- Prêmio Fundação Odebrecht/Unicef – 1995: O Adolescente por Uma Escola Melhor: a primeira fase do projeto consistiu da realização de “ações educativas”, ou seja, “encontros nas escolas, tribunas livres, apresentações teatrais e oficinas” (COSTA, 2000, p. 272). Conforme os dados da Fundação, dessas ações educativas participaram 96.817 adolescentes, de 515 escolas do Brasil, especialmente das cidades de Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Olinda, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. A segunda e última etapa do projeto premiou, dentre os 924 inscritos, os melhores materiais educativos produzidos pelos adolescentes, com a temática da qualidade da educação. Os encontros realizados em Salvador serviram de subsídio à elaboração do livro *A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola* (BURATTO et al., 1998), em que a expressão *protagonismo juvenil* tem uma de suas primeiras referências escritas no Brasil.
- Cadastro Nacional das Iniciativas Não-Formais de Educação Profissional de Adolescentes: mapeamento nacional e publicação, em 1997, de cadastro com 1.686 experiências não-formais de iniciação profissional para jovens pobres.
- Pesquisa “Os jovens e a mídia”: projeto desenvolvido pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância/ANDI, com o apoio do UNICEF e da Fundação Odebrecht, a partir de março de 1997, com o objetivo de contribuir para a mudança do comportamento editorial da mídia dirigida ao público adolescente/jovem, inclusive com a inserção de temas considerados de “relevância social” (ODEBRECHT, 2006b). A Fundação justifica sua participação no projeto pela intenção de influir nos veículos de comunicação dirigidos ao público adolescente, incentivando os respectivos profissionais “a assumirem também o papel de educadores, co-responsáveis na formação de uma juventude mais solidária e pró-ativa” (COSTA, 2000, p. 262). A Fundação também afirma o reconhecimento da

“importância estratégica de sensibilizar os formadores de opinião para a questão do jovem e a prática do *protagonismo*” (COSTA, 2000, p. 262).

- Projeto de Formação de Adolescentes Voluntários: iniciado em 1993, na cidade de Salvador, com o objetivo, segundo a Fundação, de “preparar jovens para exercerem a sua cidadania e atuar positivamente na comunidade, criando espaços para vivências e práticas de solidariedade, quer em seu ambiente mais próximo – a família, os amigos, a escola –, quer em grupos organizados para o trabalho social” (COSTA, 2000, p. 263). Foram selecionados 50 jovens, entre 14 e 19 anos, que haviam participado das oficinas do Prêmio Fundação Odebrecht em escolas públicas e particulares da cidade. Durante o período de um ano, os jovens foram “capacitados” a prestar serviços gratuitos em entidades diversas.

Seguindo uma “metodologia baseada no sentir, no pensar e no agir”, o período de formação consistiu de: encontros semanais de quatro horas e encontros mensais, “de aprofundamento”, de oito horas, durante os primeiros três meses, de “formação básica” (COSTA, 2000, p. 263) ou “fase de desenvolvimento pessoal” (COSTA, 2000, p. 265). Temas como “identidade, grupo, comunicação, sexualidade e saúde reprodutiva, cidadania, meio ambiente e projeto de vida” foram trabalhados com os adolescentes por meio de “vivências e de um intenso processo de reflexão” (COSTA, 2000, p. 265).

Numa segunda etapa, “de conhecimento da realidade social” (COSTA, 2000, p. 263-64), durante três meses, “os adolescentes foram incentivados a ler e discutir sobre a realidade social do país” (COSTA, 2000, p. 265) e visitaram entidades sociais. Por fim, os adolescentes elaboraram seus projetos de trabalho e passaram a prestar serviços em creches, postos de saúde, associações de bairro etc.

A avaliação positiva sobre esta experiência – que teria atestado “a validade desse modelo de formação, construído com base no despertar da consciência social, no desenvolvimento da autonomia e da solidariedade do jovem” (COSTA, 2000, p. 264) – estimulou a Fundação a expandir o projeto para outras localidades. Em 1994, o projeto foi implantado na cidade de Belo Horizonte, em parceria com o Sistema Pitágoras de Ensino, atingindo cerca de 90 adolescentes de quatro escolas estaduais, uma do SEBRAE, além das três unidades do Pitágoras. Então denominado “Projeto Viver”, consistiu de “trabalho de apoio em creches e instituições afins”, “apoio a programas desenvolvidos em escolas”,

inclusive as de origem dos adolescentes envolvidos, atividades de educação ambiental, apresentação de grupos teatrais etc. (COSTA, 2000, p. 267).

Em 1997, o projeto foi desenvolvido na região do Sítio do Descobrimento (Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Prado, Eunápolis e Belmonte, Estado da Bahia), visando a “formação de adolescentes voluntários que pudessem contribuir com a mobilização pela educação de qualidade e com a melhoria dos indicadores relacionados ao ingresso, regresso, permanência e sucesso das crianças na escola daquela região” (COSTA, 2000, p. 268). Participaram 130 adolescentes, que desenvolveram atividades esportivas, de arte-educação e de reforço escolar com as crianças, operaram programas de rádio e realizaram “mutirões de vagas e matrículas”. O projeto foi, então, denominado *Pacto do Sítio do Descobrimento pela Educação*, estendendo-se até o ano 2000.

- Programa de Promoção do Voluntariado Jovem: em 1999, “em parceria” com o Programa Voluntários da Comunidade Solidária e dos Centros de Voluntários, a Fundação realizou a capacitação de educadores e organizações no tema voluntariado juvenil.
- Prêmio Jovens Voluntários: no ano 2000, “em parceria” com o Programa Voluntários da Comunidade Solidária, Instituto C&A de Desenvolvimento Social e Centros de Voluntários, realização de concurso e premiação de projetos de trabalhos voluntários realizados por jovens.
- Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste: projeto iniciado em 1999, “em parceria” com o Instituto Ayrton Senna, Fundação Kellogg e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social/BNDES, hoje continua sendo desenvolvido pelo Instituto Aliança. Segundo a Fundação Odebrecht eram esses os objetivos do projeto:

... contribuir para formar cidadãos que atuem como *protagonistas* do desenvolvimento sustentável das microrregiões em que vivem, transcendendo a ação solitária de curto prazo, em prol da ação solidária de longo prazo. [Ou, em outras palavras:] contribuir para viabilizar uma massa crítica de adolescentes *protagonistas* em microrregiões nordestinas, através do desenvolvimento do potencial dos mesmos e de suas circunstâncias (ODEBRECHT, 2003, grifo nosso);

... difundir valores, atitudes e competências que assegurem a sustentabilidade das suas respectivas comunidades em seis dimensões indissociáveis: sustentabilidade ambiental; sustentabilidade econômica; sustentabilidade social; sustentabilidade cultural; sustentabilidade política; e sustentabilidade intergeracional (ODEBRECHT, 2003).

O objetivo, segundo a Fundação, era o da “emergência de uma nova geração de adolescentes” (ODEBRECHT, 2003), “para que eles atuem com autonomia e solidariedade na construção de uma sociedade produtiva, integrada e sustentável” (ODEBRECHT, 2006b) nas três microrregiões nordestinas escolhidas como alvos do projeto: o Médio Jaguaribe, no Ceará; a Bacia do Goitá, em Pernambuco; e o Baixo Sul, na Bahia (18 municípios, com população aproximada de 500.000 pessoas). O *protagonismo juvenil* era citado como uma das estratégias concebidas para a consecução desses objetivos (além da “mobilização social”, “empreendedorismo juvenil” e “endogenia microrregional”). A operacionalização do projeto (ou seja, o contato direto com os adolescentes) ficava a cargo de ONGs locais, que recebiam treinamento e apoio financeiro dos patrocinadores. A Fundação estima que, até 2004, o projeto tenha atingido sete mil adolescentes, para o que teriam sido investidos cerca de R\$ 45 milhões.

Em maio de 2003, a Fundação criou o *Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Baixo Sul* (DIS). Desde então, a Fundação deixou de patrocinar outros programas e projetos, destinando seus recursos humanos e financeiros exclusivamente ao trabalho desenvolvido na região do Baixo Sul da Bahia. Conforme a Fundação, “os projetos que integram o Programa têm como objetivo desenvolver economicamente as localidades beneficiadas, promovendo, de forma integrada, oportunidades de trabalho e renda para a população, acesso à educação de qualidade, a conservação do meio ambiente e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (ODEBRECHT, 2006b). Tudo indica, pois, que, a partir do ano de 2003, a educação de adolescentes e jovens não foi abandonada, mas deixou de ser o objetivo central do trabalho da Fundação, subordinando-se a um programa mais amplo de incentivo ao desenvolvimento. “Nesse processo, os adolescentes e os jovens são nossos principais parceiros sociais e sempre estão, de alguma forma, presentes em nossos programas, ora recebendo formação direta, ora engajados no processo de fortalecimento das circunstâncias onde estão inseridos, ou ainda participando dos procedimentos educativo-operacionais dos projetos, ainda que estes não tenham como objetivo específico a sua formação” (ODEBRECHT, 2006b). Em 2006, as referências do *protagonismo juvenil* praticamente haviam desaparecido do sítio na Internet da Fundação Odebrecht.

ANEXO G

Informe sobre a Fundação Educar DPaschoal

O Grupo DPaschoal é uma rede empresarial constituída por mais de 170 lojas de revenda de pneus e serviços automotivos (DPaschoal), uma distribuidora de autopeças (DPK), um portal automotivo (AutoZ), um *shopping center* (Unimart), uma fazenda especializada no cultivo de grãos de café nobre (Datterra), uma empresa de desenvolvimento de *softwares* e soluções em logística (Maxxipel) e um condomínio com recursos tecnológicos para empresas (Tchnopark). É um grupo de base familiar e capital 100% nacional; sua primeira loja foi inaugurada em 1949.

Em 1989, a DPaschoal criou a Educar, com sede em Campinas (SP), definida pela empresa, em 2003, como uma fundação de caráter “filantrópico”, cujo objetivo seria o “desenvolvimento de conhecimentos e práticas educacionais para adolescentes e transferência de conteúdo para outras empresas e escolas” (EDUCAR, 2003). Já em 2006, a “educação para a cidadania como estratégia de transformação social” era apontada, no sítio da Internet, como o objetivo da Fundação Educar DPaschoal (EDUCAR, 2006d).

No decorrer da década de 90, o discurso da Fundação Educar DPaschoal sofreu uma transformação: de organização assumidamente filantrópica e assistencialista, a Fundação passou a adotar como “prioridade estratégica” algo nomeado como a “educação para a cidadania” (EDUCAR, 2003). Deixou de trabalhar com os “menores” para se dedicar aos “jovens protagonistas”.

A primeira atividade da Fundação foi a distribuição, em 1993, de alimentos não comercializados no Ceasa-Campinas a entidades assistenciais. Até hoje a Fundação continua, mensalmente, patrocinando a distribuição de alimentos. Além disso, a Fundação desenvolveu ou tem desenvolvido, em parceria ou não com outras organizações, os seguintes projetos, que, além de “disseminar conceitos de cidadania” entre os jovens, “visam promover o protagonismo juvenil, o voluntariado universitário, o acesso à informação e o estímulo à leitura” (EDUCAR, 2003):

- Apoio, em 1996, ao primeiro concurso de empreendedorismo social para formandos em Administração, o Prêmio FENEAD, promovido por alunos da Fundação Getúlio Vargas e pela Federação Nacional de Estudantes de Administração (FENEAD).
- Implantação, em 1997, do projeto Gibiteca em escolas da rede pública, em parceria com a Fundação Victor Civita.
- Idealização e implantação, a partir de 1998, do projeto Socioeducando – “um marco na defesa de sentenças e práticas sócio-educativas, para o tratamento de crianças e adolescentes, em conflito com a lei” (EDUCAR, 2003) –, em parceria com a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD), o UNICEF e a Presidência do Supremo Tribunal Federal; o Prêmio Socioeducando é dirigido a profissionais da área jurídica que se destacam na reintegração social do adolescente.
- Realização, a partir de 1998, do Prêmio FEAC Jornalismo, que premia jornalistas que publicam matérias relativas ao “desenvolvimento social” (EDUCAR, 2003).
- Implantação, em 1998, nas escolas públicas, do Programa de Qualidade no Ensino (PQE), que inclui método de aprendizagem em português e matemática, em conjunto com a Fundação Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e a Câmara Americana de Comércio de São Paulo (AMCHAM-SP); até setembro/2002, segundo dados da Fundação, 93 professores de cinco escolas haviam sido treinados.
- Patrocínio ao Comitê para a Democratização da Informática em Campinas (2000); CDI-Campinas; segundo dados da Fundação, até setembro/2002, o projeto havia atingido 1.200 pessoas em 23 Escolas de Informática para a Cidadania.
- A partir de 2001, produção e edição de livros, dirigidos aos públicos infantil e adulto, incentivando a prática do voluntariado e divulgando noções de educação, cidadania, ética e meio ambiente. A primeira distribuição de livros foi feita, em 1999, exclusivamente para os filhos dos funcionários da empresa; atualmente, os livros são enviados a escolas, bibliotecas, instituições e àqueles que solicitarem mediante a apresentação de um projeto de trabalho. No sítio na Internet, em 2006, a empresa divulgava que já haviam sido editados mais de 90 títulos e distribuídos 25 milhões de exemplares.
- Com o objetivo de “desenvolver novas estratégias de protagonismo” (EDUCAR, 2003), criação, em 2001, da Agência de Jornalismo Protagonista, por meio da qual alunos de

escolas públicas elaboram boletins e jornais; até setembro/2002, 25 escolas públicas haviam sido atingidas pelo projeto, que, em 2003, era nomeada Agência Protagonista de Informações e Serviços (APIS).

- Criação, em junho de 2003, da revista bimestral *Boa Leitura Educar*, com o objetivo, segundo a Fundação, de “transmitir informações voltadas à cidadania, divulgar projetos da Fundação Educar e estimular as pessoas a conhecer o maravilhoso mundo do voluntariado e da cidadania, tornando-se cada vez mais atuantes na sua comunidade” (EDUCAR, 2003).
- Apoio ao Prêmio Ethos-Valor, concedido aos vencedores de concurso nacional entre estudantes universitários. Existe, desde 2002, com o objetivo de incentivar e aprofundar, na comunidade acadêmica, os conhecimentos sobre responsabilidade social empresarial.
- Realização, anualmente, do Jogo da Cidadania, um concurso entre equipes de estudantes universitários que devem elaborar projetos de responsabilidade social empresarial para as empresas participantes. Os estudantes podem inscrever-se em uma das categorias: presencial (destina-se aos universitários da Grande São Paulo que passam por um processo de seleção para participarem) ou não presencial (não há seleção e recebe inscrições de todo o Brasil). Na categoria presencial, os selecionados visitam as empresas participantes, recebem 76 horas de capacitação (sobre os temas: responsabilidade social empresarial, marketing relacionado a causas, sustentabilidade de projetos sociais e empreendedorismo social, valores humanos, liderança criativa, voluntariado jovem, inovação e criatividade, elaboração de projetos, *branding*, diversidade, oratória, direitos humanos, carreira profissional, investimento social privado, sustentabilidade de negócio, combate à pirataria; comercial e vendas) e, em grupos de três a cinco componentes definidos pela comissão organizadora, devem elaborar seus “planos de negócios em responsabilidade social empresarial”. Já na categoria não presencial, as capacitações ocorrem via Internet (e o resultado da aprendizagem também é medido por uma prova *on-line*), e os inscritos devem realizar, individualmente, estudos de caso. O grupo responsável pelo melhor plano de negócio (segundo os critérios de qualidade e lógica acadêmica, impacto social previsto e adequação à estratégia da empresa) e o autor do melhor estudo de caso são premiados com uma viagem.

Para os fins deste trabalho, aqui serão colocados em posição de destaque dois projetos – a Academia Educar e o Trote da Cidadania – que mais diretamente estimulam o *protagonismo juvenil* e voluntariado ou, nos termos da Fundação, “criam oportunidades para o desenvolvimento de jovens que acreditam no próprio potencial e na sua capacidade de gerar mudanças” (EDUCAR, 2006d).

Academia Educar

A origem da Academia Educar foi o Programa de Desenvolvimento para Menores (PDM), criado em 1989 pela Fundação, e que oferecia “reforço escolar e ferramentas para o mercado de trabalho” aos então denominados “menores” (EDUCAR, 2003). Cinco anos depois, o projeto transformou-se em Programa de Desenvolvimento Avançado (PDA), com o objetivo de “desenvolver a liderança do jovem para multiplicar os conhecimentos adquiridos” (EDUCAR, 2003; em 2006, o termo “adquiridos” havia sido substituído, no sítio da Internet, por “aprendidos”). No ano 2000, o PDA transformou-se em Programa de Desenvolvimento de Protagonismo e Cidadania (PDPC), reflexo de uma nova mudança no discurso, “uma grande evolução que se deu na forma de interpretar o papel do jovem e a sua potencialidade transformadora”, segundo a Fundação (EDUCAR, 2003).

Em 2002, o PDPC transformou-se na Academia Educar, de acordo com uma “nova visão estratégica para a aprendizagem protagonista” adotada pela Fundação Educar:

Esse modelo pedagógico rompe com o modelo tradicional de sala de aula e centra nos problemas do cotidiano com foco no debate e na pesquisa. Os jovens ficam responsáveis pelas propostas de solução, pela produção de conteúdos e pelo desenvolvimento de projetos inovadores em voluntariado e protagonismo. (EDUCAR, 2003)

A Academia Educar é um programa de 12 meses de duração, dirigido à faixa etária de 14 a 17 anos que, segundo a Fundação, “prepara jovens para o exercício da cidadania” (EDUCAR, 2003). O exercício da cidadania, contudo, aparece identificado ao trabalho voluntário, uma vez que o programa “pretende extrair o potencial do jovem, colocando desafios e estimulando o voluntariado ativo, por meio de uma metodologia inovadora e um ambiente motivador” (EDUCAR, 2003). Conforme a Fundação, a Academia Educar:

...tem como conceitos o voluntariado, o desenvolvimento de competências, habilidades, projetos e a formação de rede. Assim, o jovem voluntário não será um mero executor de projetos, mas sim um protagonista das melhorias praticadas. Na Academia Educar, no lugar de exercitar músculos, o jovem exercita a mente. O programa também estimula a ética, a cidadania, o

respeito ao outro, o autocuidado e a solidariedade, criando condições para surgirem ações positivas. (EDUCAR, 2006d)

Em 2003, o projeto da Academia Educar foi aplicado em duas escolas públicas de Campinas e, em 2006, estendeu-se para 22 escolas estaduais da cidade onde foram criados Núcleos de Cidadania e Voluntariado, também referidos como Núcleos de Cidadania Juvenil. As 22 escolas participantes do programa foram orientadas a fazerem um “levantamento de suas necessidades” e “formalizarem projetos de melhoria”, que deverão ser realizados pelas equipes de cada Núcleo. Embora a Fundação afirme que cada “Núcleo de Cidadania Juvenil [...] trabalha o jovem como protagonista das melhorias a serem implementadas na escola” (EDUCAR, 2006d), uma rápida leitura dos textos veiculados pelo sítio na Internet permite levantar a hipótese de que seriam os professores os formuladores dos projetos apresentados em 2006 e os alunos, seus executores ou destinatários. Os projetos parecem responder a necessidades e problemas detectados pelos professores: “a grande indisciplina de determinados alunos, teimosos, arrogantes, individualistas”, “diminuir a violência entre os alunos”, “melhora nos relacionamentos e conscientização de regras e limites de maneira afetuosa”, “melhor rendimento escolar” e “reduzir a evasão escolar dos alunos do EJA”, por exemplo, são algumas das formulações apresentadas como justificativas ou objetivos dos projetos (EDUCAR, 2006d).

Trote da Cidadania

O 1º Concurso Trote da Cidadania foi promovido pela Fundação Educar DPaschoal, em 1998, no curso de Engenharia de Alimentos da UNICAMP (curso predominantemente feminino e que não tinha tradição de trotes violentos). Em 1999, ano em que morreu um calouro do curso de medicina da USP, foram inscritos 15 projetos, oito da PUC-Campinas e sete da UNICAMP. Em 2005, foram entregues mais de 400 certificados a lideranças universitárias.

Desde 2004, o Trote da Cidadania é promovido pela Aliança Brasil Universitário, formada pela Fundação Educar DPaschoal, Instituto Faça Parte e UniEthos, com o apoio financeiro da DPaschoal e do Instituto Pão de Açúcar de Desenvolvimento Humano e operacionalização da Neurônio Consultoria. Em 2006, o Banco Real juntou-se à Aliança.

“O Trote da Cidadania visa estimular universitários de todo o país no desenvolvimento de atividades sociais no início das aulas”, evitando, assim, os trotes violentos, conforme a Fundação Educar (EDUCAR, 2006d). A promoção da cidadania e o estímulo à formação de

lideranças universitárias são apontados como os principais objetivos do Trote, que consiste, em última instância, na prestação gratuita de serviços à comunidade pelos universitários, atividade nomeada pela própria Fundação de trabalho voluntário. Em encontro destinado a orientar os universitários veteranos, representante da Neurônio Consultoria apresentou os seguintes objetivos do Trote da Cidadania:

1. Aproveitar o momento e a energia dos trotes para desenvolver novas lideranças conscientes e responsáveis no ambiente universitário; o Trote da Cidadania é uma ferramenta para o despertar e o desenvolvimento de líderes;
2. Gerar ações de voluntariado organizadas pelos próprios universitários, como continuidade aos trotes cidadãos;
3. Estimular nos universitários uma série de habilidades importantes: liderança, espírito de equipe, criatividade etc. O Trote da Cidadania é um laboratório para desenvolvimento de habilidades (NEURÔNIO CONSULTORIA, 2005).

A Fundação distribui manuais, orienta sobre como formular e executar um projeto de voluntariado, oferece prêmios às melhores iniciativas e certificados a todas às equipes participantes.

* * *

ANEXO H

Informe sobre o Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário

O Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário é uma organização social criada em 2001 para dar suporte jurídico e institucional ao Comitê Brasileiro responsável pela organização, no Brasil, das atividades do Ano Internacional do Voluntário, instituído pela Organização das Nações Unidas com a adesão de 123 países. É presidido, desde sua fundação, por Milú Villela (que também preside o Centro de Voluntariado de São Paulo, criado em 1997, o Museu de Arte Moderna de São Paulo/MAM e o Instituto Itaú Cultural) e tem entre seus membros nomes de expressão do empresariado e política nacionais: Heloísa Coelho, José Roberto Marinho, Maria Helena Johannpeter, Roberto Klabin e Valdir Cimino eram apresentados, em 2002, como vice-presidentes do Instituto; em 2006, os vice-presidentes eram Luís Norberto Pascoal, Carlos Jereissati Filho e Roberto Luís Leme Klabin. Com sede em São Paulo, mantém desde 2005 um escritório em Salvador (Bahia).

Com o objetivo de difundir a prática do trabalho voluntário, no ano de 2001 e com o apoio do publicitário Sérgio Valente e das agências DM9DDB e DPZ, o Instituto promoveu uma intensa campanha nos meios de comunicação do país, que incluiu: comerciais de rádio e televisão, música tema e gravação em CD, apoio de artistas conhecidos do público (Eva Wilma, Irene Ravache, Regina Duarte e Raul Cortez, entre outros), camisetas, cartilhas, livros, livretos, cartazes, filme em vídeo etc. A campanha, de fato, estimulou empresas, organizações não governamentais, meios de comunicação a realizarem atividades de incentivo ao trabalho voluntário (FAÇA PARTE, 2002).

Atualmente, o Instituto define como sua “missão” promover a “cultura do voluntariado, estimulando a participação da juventude como parte ativa da construção de uma nação socialmente mais justa” (FAÇA PARTE, 2006). O Instituto passou a centrar sua atenção no voluntariado juvenil no ano seguinte ao de sua criação:

É muito importante para a juventude participar da solução de problemas reais, conscientizar-se de seu poder de empreender ações, trabalhar em equipe e trocar experiências. Um engajamento ativo permitirá ao jovem transformar a si mesmo e ao ambiente que o cerca, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. (FAÇA PARTE, [2002?])

O trabalho voluntário é apresentado como meio de transformação do indivíduo e da sociedade. Exemplo foi a campanha publicitária dirigida ao público juvenil, que apelava para as idéias de transformação social e rebeldia da juventude. Nos vagões do metrô de São Paulo, era possível encontrar cartazes que diziam:

OS INCOMODADOS QUE MUDEM O MUNDO!
 FAÇA PARTE!
 TORNE-SE UM JOVEM VOLUNTÁRIO!
 É GRÁTIS!
 NÃO CUSTA NADA SER UM JOVEM VOLUNTÁRIO!
 FAÇA PARTE!

Além da campanha publicitária, a outra estratégia para alcançar o público juvenil e educar as novas gerações segundo os princípios do trabalho voluntário, visando sua consolidação na sociedade, foi a penetração nas redes pública e particular de ensino. O Faça Parte vem dedicando-se, assim, ao que denomina “voluntariado educativo”, forma “real de intervenção” ou de “participação ativa na comunidade” para o jovem que, então, se tornaria *protagonista* de “transformações dentro e fora da escola” e “de sua própria história” (FAÇA PARTE, 2006).

O “voluntariado como estratégia de educação” (VILLELA, 2002) ou o “voluntariado educativo”, no interior do sistema escolar, é apresentado como oportunidade de desenvolvimento do “potencial dos jovens”, é realizado por meio de projetos e serve ao tratamento de temas transversais do currículo. Seria, portanto, oportunidade de aprendizagem (VILLELA, 2005a, 2005b). Em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, atendendo, inclusive, ao princípio da contextualização, o voluntariado educativo pretende a “formação de jovens participativos, cidadãos e solidários” e propicia, segundo o Faça Parte:

- Uma metodologia que aproxima a teoria da prática, articulando competências e habilidades às práticas sociais;
- Ações planejadas e comprometidas social e educacionalmente, com momentos de discussão e vivência de valores, como ética e cidadania (FAÇA PARTE, 2006)

O voluntariado educativo reforçaria, portanto, “o papel da escola como um centro de cidadania, cultura, encontro, local em que se exercita a convivência democrática” (FAÇA PARTE, 2006). Conforme os princípios do voluntariado educativo, foi criado o *Programa Jovem Voluntário Escola Solidária*, com os objetivos, segundo o Faça Parte, de:

- estimular o crescimento do voluntariado jovem no Brasil;
- incentivar a criação de canais receptivos à oferta de voluntariado jovem;

- desenvolver e produzir material teórico e prático de apoio ao trabalho dos jovens voluntários;
- buscar e divulgar casos de trabalho voluntário, desenvolvido por jovens, que geraram impacto social (FAÇA PARTE, 2003).

O material de divulgação do *Programa Jovem Voluntário Escola Solidária* reproduz os principais elementos do discurso do *protagonismo juvenil*: a imagem do jovem como solução e responsável pela transformação social, a crença no potencial e na capacidade juvenis, a idéia de que a mudança social decorreria de projetos imediatos que trariam as soluções para os problemas sociais etc. A peculiaridade do discurso do Faça Parte é a referência explícita e enfática ao “trabalho voluntário” nomeado como tal e considerado estratégia de transformação social. A título de exemplo, seguem alguns excertos do sítio do Faça Parte na Internet:

Idealizado pelo FAÇA PARTE, o programa Jovem Voluntário Escola Solidária estimulará o voluntariado jovem nos próximos anos, com o ideal de disseminar uma cultura duradoura de voluntariado, com a perspectiva da transformação social pela ação do jovem, na escola ou fora dela. O Faça Parte acredita que a força da juventude, aliada à escola, com a participação dos educadores, da família e da comunidade, é a estratégia vencedora para uma Nação socialmente justa. (FAÇA PARTE, 2003)

...convicções [do Faça Parte]:

- trabalho voluntário é importante para a transformação do Brasil;
- as instituições de ensino, públicas e privadas, são as grandes aliadas na formação de uma sociedade capaz, participativa e cidadã;
- o futuro está no jovem consciente, voluntário e protagonista (FAÇA PARTE, 2003).

Com o Programa “Jovem Voluntário, Escola Solidária”, o FAÇA PARTE pretende mobilizar os jovens através do trabalho voluntário e em torno de causas sociais. Com mais de 80 milhões de brasileiros com menos de 25 anos de idade, é possível identificar, de forma inequívoca, que as instituições de ensino, públicas e privadas, são as grandes aliadas dos jovens na formação de uma sociedade participativa e cidadã. Dessa forma, o Programa “Jovem Voluntário Escola Solidária” quer reunir a educação, que é a base de uma Nação, com o protagonismo juvenil vinculado ao espírito de solidariedade e consciência social. (FAÇA PARTE, 2003)

O Programa “**Jovem Voluntário, Escola Solidária**” vai direcionar suas ações no sentido de despertar no jovem brasileiro a certeza de que o trabalho voluntário é, sobretudo, uma atitude, um relacionamento e uma forma de fazer parte do mundo; e no lugar de ser mero espectador, transformar-se em protagonista de objetivos concretos e específicos que alterem o atual quadro de injustiça social no País. (FAÇA PARTE, 2003)

Efetivamente, o *Programa Jovem Voluntário Escola Solidária* consiste no incentivo à elaboração e implementação de projetos de trabalho voluntário, pelos jovens alunos das escolas públicas e particulares, por meio do envio aos estabelecimentos de material explicativo dirigido aos professores e direção: três livros (intitulados *Revolução da Vontade*,

Educação com Afeto, Jovem Voluntário Escola Solidária); uma fita de vídeo com depoimentos do educador Antônio Carlos Gomes da Costa e narração do ator Raul Cortez; e quatro cartazes sobre o trabalho voluntário (três para sala de aula e um para a sala dos professores).

O programa foi implantado com o apoio do Ministério da Educação (MEC), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). O termo oficial de parceria foi assinado em 23 de agosto de 2002, mas antes disso o trabalho do Instituto já vinha recebendo apoio das autoridades: em 22 de novembro de 2001, o Ministro de Estado da Educação já havia assinado uma declaração em que manifestava a intenção de incentivar os estudantes do ensino básico a colaborarem com as atividades do Comitê Brasileiro do Ano Internacional do Voluntário.

Complementa o programa a entrega do *Selo Escola Solidária* que pretende identificar e reconhecer os estabelecimentos que desenvolvem e incentivam trabalhos voluntários entre seus alunos. Todas as escolas que se inscreverem, pelo correio ou pela Internet, recebem o Selo (via secretarias estaduais e municipais de educação). Em sua primeira edição (2003), o Selo certificou mais de 8.700 estabelecimentos públicos e privados de ensino; em 2005, na sua segunda edição, foram 12.872 escolas certificadas. Em agosto de 2006, alunos de 99 escolas certificadas apresentaram seus projetos no II Encontro de Escolas Solidárias, realizado no Colégio Santa Cruz, em São Paulo. O Encontro incluiu palestra do jornalista Gilberto Dimenstein e a presença do apresentador de televisão Serginho Groisman (EDUCAR, 2006c). A próxima edição do *Selo Escola Solidária* está prevista para 2007.

O Faça Parte também faz a gestão estratégica do projeto *Amigos da Escola*, em parceria com a TV Globo, e, juntamente com a Fundação Educar e Uniethos, formam a *Aliança Brasil Universitário* que promove, anualmente, o Trote da Cidadania.

ANEXO I

Informe sobre o *Protagonistés* – Instituto de Protagonismo, Jovem e Educação

O *Protagonistés* – Instituto de Protagonismo, Jovem e Educação é uma organização não-governamental, em cuja diretoria figuram a ex-Secretária de Educação do Estado de São Paulo (1995-2002), Profa. Rose Neubauer, e o diretor vice-presidente licenciado do Colégio Bandeirantes, Prof. Hubert Alquéres. Aponta como seu objetivo “discutir, coordenar e produzir políticas voltadas para o jovem, colaborando, assim, com a modernização da gestão pública” (PROTAGONISTÉS, 2006). Em outras palavras, desenvolve atividades de auxílio e oferta de subsídios à implantação das diretrizes educacionais fixadas pelos documentos oficiais (Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares etc.), com ênfase na população juvenil. Entre as atividades já realizadas ou em andamento, destacam-se:

- pesquisa, encomendada pela empresa Ripasa, sobre a percepção de alunos e professores sobre o tipo de papel utilizado na confecção dos livros didáticos;
- apoio (na forma de assessoramento, cursos, capacitações, audiências públicas) às secretarias municipais na elaboração dos seus Planos Municipais de Educação (Cajamar, Caraguatatuba e municípios do Vale do Ribeira já receberam o apoio do Protagonistés);
- Gestão Para o Sucesso Escolar: curso *on-line*, com sessões presenciais intercaladas, de extensão universitária (360h, com certificado emitido pela UNIARARAS), idealizado pelo Protagonistés e apoiado pelo Instituto de Gestão Educacional, da Fundação Lemann. Dirigido aos diretores de escolas públicas do Brasil, segundo o Protagonistés, o curso pretende que eles possam “aprender e *mudar suas práticas*, tornando-se capazes de garantir aprendizagem bem-sucedida a todos os alunos, desde que tenham apoio eficaz” (PROTAGONISTES, 2006, grifo nosso). O curso aborda os seguintes temas: “participar para aprender – um novo olhar sobre a escola; mobilizar para o planejamento colaborativo da mudança; aprendendo a aprender; ambientes e tempos para a aprendizagem; todos pela aprendizagem do aluno” (PROTAGONISTES, 2006).
- elaboração da Cartilha dos "Direitos do Estudante", dirigida a pais e estudantes e financiada pela Telefônica, empresa de telefonia.

ANEXO J

Informe sobre a *Modus Faciendi* e Antônio Carlos Gomes da Costa

Em 2003, a *Modus Faciendi* apresentava-se como uma organização empresarial composta pela *Modus Faciendi* Agência de Responsabilidade Social e pela *Modus Faciendi* Mobilização & Comunicação. Suas atividades incluíam realização de estudos e pesquisas; serviços de consultoria, capacitação e formação de recursos humanos (cursos, palestras, encontros etc.) nas “áreas social e educativa”; promoção e organização de eventos, publicações, vídeos educativos e kits autodidáticos. O sítio na Internet da empresa listava 22 cursos que eram oferecidos, entre os quais cabe destacar: “Adolescência, educação e trabalho no limiar do século XXI”, “*Protagonismo juvenil*: a formação do jovem autônomo, solidário e competente”, “Promovendo e desenvolvendo a resiliência”, “Tempo de crescer: adolescência, cidadania e participação”, “Educação para valores”.

Três anos mais tarde, o sítio na Internet da *Modus Faciendi* havia deslocado a ênfase de seu trabalho de assessoria das “áreas social e educativa” para, especificamente, a responsabilidade social das empresas:

E este é exatamente o trabalho da *Modus Faciendi*: fazer valer os valores de sua empresa no campo da responsabilidade social, ajudando a fortalecer sua marca, a cultura de sua organização, e o que é mais importante, a esperança num mundo melhor para todos (MODUS FACIENDI, 2006).

A atuação da *Modus Faciendi* compreende todo o ciclo de tarefas envolvidas no processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de ações estratégicas no campo da responsabilidade social corporativa (MODUS FACIENDI, 2006).

Fundada em 1991, em Belo Horizonte, em 2003 a empresa mantinha um escritório também na cidade de São Paulo, evidência da expansão de suas atividades e estrutura. Também em abril de 2003, estava construindo na cidade de Lagoa Santa, em Minas Gerais, o Centro de Educação Presencial Lagoa Santa Ltda., com instalações para hospedagem e infra-estrutura para realização de eventos diversos. Três anos depois, não havia, no sítio na Internet da empresa, nenhuma referência ao escritório paulista ou ao Centro de Educação em Lagoa Santa. (MODUS FACIENDI, 2003, 2006)

Nestes 15 anos de atividade, a *Modus Faciendi* prestou serviços para importantes grupos empresariais, organizações governamentais e não governamentais: UNICEF, OIT, Ministérios

da Educação, do Esporte, da Justiça e do Trabalho, unidades da FEBEM, Secretaria de Educação do Estado do Paraná, prefeituras municipais, PUC-Campinas, Instituto Credicard, Fundação Telefônica, Instituto Telemig Celular, Votorantim Participações S.A., Fleury – Centro de Medicina Diagnóstica, Fundação Odebrecht, Fundação ABRINQ, Fundação Bank Boston, Fundação Bradesco, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Metalúrgica Gerdau S.A., Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE), Fundação Itaú Social, Câmara Americana de Comércio (AMCHAM) etc.

O diretor-presidente da *Modus Faciendi*, desde o ano de sua criação, é o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa. Costa é o principal nome no país que vem defendendo o conceito de *protagonismo juvenil*, tornando-se referência entre as organizações governamentais e não governamentais que elegeram a juventude como *protagonista*. Escreveu, entre outros textos, *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (COSTA, 2000), cuja publicação foi patrocinada pela Fundação Odebrecht; e *Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht*, uma biografia do referido empresário. Costa é membro do Conselho Consultivo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

* * *

ANEXO L

Informe sobre o Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC)

O Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC), criado em 1998 e reconhecido como “organização da sociedade civil de interesse público” (OSCIP) em 2002, tem sede na cidade de Curitiba (Paraná) e representação em Nova Iorque (EUA). Define como sua “missão” “promover o desenvolvimento humano sustentado [...] no âmbito da promoção da cidadania [...], atentando para uma visão participativa e integral das populações atendidas, com especial atenção a jovens e adolescentes” (IIDAC, 2006). Desenvolve atividades “no âmbito da promoção dos direitos dos jovens e adolescentes, da diminuição de sua vulnerabilidade, da promoção do seu auto-cuidado e auto-proteção/prevenção, catalisando esforços para promover a prevenção solidária e o desenvolvimento da cidadania juvenil” (IIDAC, 2006).

O texto apresentado no sítio da Internet reúne, sem definições precisas, os principais enunciados do discurso atual: “desenvolvimento sustentável/sustentado”, “desenvolvimento humano”, “capital social”, “protagonismo juvenil”, “empreendedorismo”, entre outros. O texto permite supor que o “desenvolvimento da cidadania juvenil” seja concebido como meio ou instrumento para o “desenvolvimento humano sustentável”:

O IIDAC realiza cursos, seminários, oficinas, fóruns e eventos especiais como estratégia para o desenvolvimento humano sustentável, a partir da participação real de jovens, adolescentes e comunidades, cooperando com outras organizações através da gestão e mobilização de recursos para promover e incentivar iniciativas educacionais não-formais para o desenvolvimento da cidadania juvenil (IIDAC, 2006).

O sítio do IIDAC na Internet (IIDAC, 2006) apresenta seis programas desenvolvidos pelo Instituto:

Programa de Protagonismo Juvenil

Pretende desenvolver o “capital social” juvenil por meio da realização de projetos que estimulem a “participação ativa” dos jovens:

O programa de protagonismo juvenil pretende criar condições para o desenvolvimento humano a partir da constituição do capital social entre as

juventudes, estruturando projetos de alcance local, regional, nacional e internacional no âmbito da sensibilização, mobilização e disponibilização com jovens e adolescentes.

A partir dos resultados desses esforços, o programa de protagonismo juvenil busca a consolidação da participação ativa dos jovens e adolescentes em iniciativas sociais saudáveis ao processo de boa governabilidade (good governance) apontando para a agregação de valores junto ao ambiente de participação democrática. (IIDAC, 2006)

O programa inclui os projetos seguintes:

- Centros de Protagonismo Juvenil: unidades locais (regionais, estaduais, municipais), cujo objetivo é identificar, cadastrar e prestar assessoramento e consultoria a “grupos juvenis de ação comunitária estimulando suas iniciativas no campo do protagonismo juvenil” (IIDAC, 2006). O IIDAC criou o Centro Brasileiro de Protagonismo Juvenil (CPJ), cujo objetivo é o de “promover o desenvolvimento da cidadania de adolescentes e jovens, através do incentivo ao protagonismo e à sua participação real em projetos e iniciativas voluntárias de promoção cidadã” (IIDAC, 2006). Estímulo ao trabalho voluntário (como forma de participação social) e diminuição da vulnerabilidade juvenil são pretensões do CPJ: “a) diminuir a vulnerabilidade dos adolescentes e jovens e, b) ampliar sua participação através do incentivo aos projetos de desenvolvimento comunitário que voluntariamente promovem” (IIDAC, 2006).

Um dos Centros de Protagonismo Juvenil do IIDAC foi criado em 2000, na cidade de Curitiba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O sítio na Internet da Secretaria, em 2003, divulgava o CPJ, cujo objetivo era “oferecer aos jovens protagonistas oportunidades de aprimoramento e participação nas políticas públicas para a juventude do Estado do Paraná e dos municípios” (CENTRO DE PROTAGONISMO JUVENIL, 2003). Consulta à Internet em 2006 revelou que havia desaparecido do sítio governamental a referência ao CPJ.

- Jornadas de Protagonismo Juvenil: eventos em que se realizam grupos de discussão, plenárias e “oficinas de iniciação ao protagonismo juvenil, com base na sensibilização e mobilização de jovens e adolescentes em áreas temáticas: meio ambiente, saúde, educação, cidadania, cultura, empreendedorismo, voluntariado, comunicação, etc.” (IIDAC, 2006). São arrolados os seguintes objetivos: “sensibilizar jovens e adolescentes para sua atuação como protagonistas de desenvolvimento social em suas comunidades; mobilizar jovens e adolescentes para a elaboração de propostas comuns de prevenção da vulnerabilidade e promoção da cidadania; e incentivar a formação de redes de promoção

social nos diferentes níveis, através de iniciativas individuais ou em grupos de protagonismo juvenil” (IIDAC, 2006).

Anualmente, entre 1998 e 2004, com exceção do ano 2003, o IIDAC promoveu os Seminários *Vem Ser Cidadão*. O V Seminário *Vem ser Cidadão*, realizado em 2002, chegou a reunir 850 participantes e teve como tema “Juventude e Políticas Públicas”.

Em 2000 foi criada a *Rede Vem Ser Cidadão de Protagonismo Juvenil*, monitorada pelo CPJ e composta por cerca de 300 grupos juvenis do Paraná e outros estados brasileiros.

- Jornadas Pedagógicas: atividades com educadores com o objetivo de “reeditar conceitos de cidadania e participação comunitária” (IIDAC, 2006) e fornecer subsídios conceituais e metodológicos para as atividades escolares com o tema da cidadania. Em 2003, em parceria com a PUC-Paraná, o IIDAC criou um curso de pós-graduação *lato sensu* em pastoral e protagonismo.
- Conexão Sigma: aulas teóricas, seguidas de observações *in loco*, sobre a estrutura e funcionamento dos poderes executivo, legislativo e judiciário, oferecidas ao público juvenil entre 14 e 18 anos.
- Programa Políticas Públicas Criança, Adolescência e Cidadania: com o apoio do UNICEF, pretende “ampliar a participação das crianças e dos adolescentes na discussão e implementação de políticas públicas” (IIDAC, 2006). Como parte do programa, são realizados os “Seminários de Políticas Públicas Adolescência e Cidadania”, nos quais são formuladas propostas de “ações concretas” – a Agenda do Adolescente – no âmbito das “políticas públicas para a adolescência” (o sítio na Internet parece não fazer distinção entre os termos juventude e adolescência, jovem e adolescente; cf. IIDAC, 2006).
- Clubes da Cidadania: criados no interior das escolas públicas, para atingir os alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, pelos professores e adolescentes participantes dos Cursos de Formação para Facilitadores e das Jornadas de Cidadania. Os seguintes temas são tratados nos Cursos de Formação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a criança como base para o desenvolvimento social; adolescência e participação cidadã; cultura e identidade; moral e ética; o exercício da cidadania infanto-juvenil. (IIDAC, 2006)
- Arte e Cidadania: destinado a jovens entre 14 e 22 anos, o projeto tem como objetivos a “participação protagonista” e a “formação cidadã”, por meio da realização de atividades

artísticas e culturais por grupos de “jovens, adolescentes e facilitadores adultos” (IIDAC, 2006). Para tanto, são realizadas oficinas de trabalho com grupos de até 30 participantes durante o período de um ano.

Programa de Comunicação para o Desenvolvimento

Criado em 2003, com os objetivos de “incentivo e ampliação das ações de protagonismo juvenil”, “prevenir a vulnerabilidade juvenil e converter necessidades em respostas positivas às demandas sociais” (IIDAC, 2006), inclui dois projetos:

- Agência YBNews de Notícias: é uma agência internacional de notícias via Internet, que veicula matérias idealizadas e redigidas por uma rede de correspondentes juvenis (entre 12 e 24 anos), de línguas inglesa e portuguesa, com o apoio de consultores adultos. As pautas abrangem quatro grandes áreas temáticas: responsabilidade social, participação cidadã, desenvolvimento sustentável e boa governabilidade. Pretende o intercâmbio de idéias, projetos e iniciativas juvenis, troca de experiências, cooperação, transferência de saberes e a aproximação de diferentes realidades e problemas, de modo a ampliar a “capacidade de reflexão e de ação frente aos desafios locais e globais, éticos e sociais que se apresentam no mundo de hoje” (IIDAC, 2006). A Revista *YBNews*, produzida pela agência, propõe-se a: “ampliar o conhecimento das sociedades sobre as ações e soluções que os jovens podem encontrar para superar os problemas que afetam a todos” (IIDAC, 2006).
- Centro Itinerante de Tecnologias de Informação: consiste em oficinas, destinadas a jovens entre 14 e 24 anos integrantes de grupos e movimentos juvenis, que propiciem o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos em tecnologias de informação e comunicação (rádio, televisão e Internet). Inclui também “oficinas práticas de cidadania e desenvolvimento de projetos” que incluam as diferentes mídias como instrumentos de “promoção social” (IIDAC, 2006).

Programa de Cooperação Internacional

O sítio do IIDAC apresenta este programa como a busca de “parcerias para realizar a cooperação entre países, visando a promoção do desenvolvimento humano sustentado” (IIDAC, 2006). O IIDAC criou em 1998, em parceria com os Voluntários das Nações Unidas

e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Centro Internacional de Especialistas Voluntários (ICSV), um núcleo de cooperação internacional, cujo objetivo é o de “fomentar e estimular a colaboração entre governo, sociedade civil e organizações internacionais em busca da efetivação de projetos de excelência, capazes de promover o desenvolvimento humano sustentado” (IIDAC, 2006).

Programa de Desenvolvimento Rural

O IIDAC apóia iniciativas de jovens e adolescentes de zonas rurais, visando o “fomento ao capital social”, a “promoção da cidadania e da qualidade de vida em comunidades agrárias” (IIDAC, 2006). Inclui o projeto:

- Clubes da Terra – Rede Jovem de Protagonismo Rural: “agentes jovens” são capacitados para coordenarem, com o apoio de facilitadores adultos, projetos sociais em suas localidades. Desse modo, os agentes jovens transformam-se em “protagonistas [que] atuam em ações voluntárias e autônomas visando responder às necessidades identificadas dentro de suas comunidades” ou ainda em “atores de transformação social na sociedade e em suas comunidades” (IIDAC, 2006).

Programa de Empreendedorismo Juvenil

Pretende “ampliar os canais de participação das juventudes, promover seu acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, construir oportunidades de geração de trabalho e renda, agregando valor ao capital social juvenil” (IIDAC, 2006).

- Agência Juvenil de Empreendedorismo: com o objetivo de “promover o aprendizado ético e o processo democrático para o empreendedorismo” (IIDAC, 2006), propõe que os jovens (entre 16 e 24 anos) “desenhem” e “implementem” programas e projetos nas áreas: microcrédito para jovens, programas de capacitação, gestão de informação e gestão de negócios. Instalada no estado do Paraná, a Agência é um projeto do IIDAC em parceria com o SEBRAE, prefeituras municipais, organizações sociais, universidades e empresas.

Programa de Inclusão Social

Abrange projetos destinados a incluir jovens com necessidades especiais (com deficiência visual) na Rede Vem Ser Cidadão de Protagonismo Juvenil.

- Inclusão de Deficientes Visuais na Rede de Protagonismo Juvenil: com o objetivo de “assistência a deficientes visuais na produção do desenvolvimento humano sustentado” (IIDAC, 2006), o IIDAC montou uma estação de produção e reprodução de materiais em braile.
- Percebendo a Vida: projeto de educação não formal de pessoas com deficiência visual, com o objetivo de promoção da cidadania.

* * *

ANEXO M

Informe sobre o Grupo Interagir

O Grupo Interagir, criado em 2000 por alguns jovens que freqüentavam o Centro de Voluntariado do Distrito Federal no Distrito Federal, define como sua “missão” “fomentar e articular o protagonismo juvenil” uma vez que pretende “ver o jovem pró-ativo em busca de um mundo melhor” (INTERAGIR, 2006). Seus membros são universitários ou pré-universitários, oriundos, portanto, de “uma classe social favorecida” (DUARTE, 2006, p. 66), conforme depoimento do próprio fundador do Grupo. Em final de 2002, o Grupo formalizou-se como uma organização não-governamental.

Sua primeira atividade foi a criação de um sítio na Internet “para divulgar as ações realizadas por jovens de todo o Brasil” (INTERAGIR, 2006): o “Portal do Protagonismo Juvenil”, ganhador do Prêmio Jovens Voluntários de 2001, promovido pela Fundação Odebrecht, Programa Voluntários das Nações Unidas e Instituto C&A. Ao divulgar “projetos de jovens voluntários com idade entre 14 e 25 anos” que tenham ou não a “colaboração de adultos”, o Portal pretende “multiplicar a ação de jovens voluntários em nosso País” (INTERAGIR, 2006).

O Grupo Interagir também realiza capacitações e encontros de formação com jovens que desenvolvem “trabalhos sociais” (INTERAGIR, 2006). No *Segundo Domingo* de cada mês promove um encontro “entre pessoas que atuam ou que querem atuar na área social ou que querem formar alianças entre os diversos setores” (INTERAGIR, 2006).

Promove anualmente o *Fórum de Protagonismo Juvenil do Distrito Federal*, definido pelo Grupo como: “uma oportunidade para promover maior integração entre os diversos atores da sociedade que buscam o desenvolvimento de ações transformadoras, não somente pelo discurso das palavras, mas também pelo curso dos acontecimentos. É um processo de mobilização que promove o encontro de diversas juventudes na perspectiva de desenvolvimento do capital social” (INTERAGIR, 2006). O *Fórum de Protagonismo Juvenil do Distrito Federal* nasceu do Fórum de Jovens Voluntários do Distrito Federal, realizado em setembro de 2001. No ano seguinte recebeu a atual denominação e sua quinta edição foi realizada em maio de 2006.

A prestação gratuita de serviços, referida predominantemente como “trabalho voluntário”, mas também como “ação social”, “trabalho social”, “atuação na área social” ou “intervenção social”, está, portanto, na origem da formação do Grupo (criado por frequentadores do Centro de Voluntariado do Distrito Federal) e mantém-se como eixo de suas atividades. Tal atividade é concebida como oportunidade de praticar o *protagonismo juvenil*. Nos textos do Grupo Interagir, a defesa do trabalho voluntário como uma ação transformadora da realidade sobressai-se em relação ao eventual potencial educativo das atividades de *protagonismo*.

A partir de 2002, o tema da política passou a ser diretamente referido como uma das áreas de atuação do Grupo. Em 2002, o Grupo Interagir desenvolveu o projeto *Voto, logo opino!*, pelo qual os jovens analisaram e avaliaram as propostas para a juventude dos programas de governo dos candidatos às eleições para o Governo do Distrito Federal. Ainda em 2002, o Grupo firmou “parceria” com a Secretaria de Educação do Distrito Federal para realizar 12 atividades em escolas, que atingiram cerca de 480 jovens.

Desde 2004, o Grupo emite, via Internet, com o apoio da Fundação Friedrich Ebert, o *Boletim Falando em Política*: “Para compartilhar informações a respeito da participação política de jovens. A proposta é falar de política, entendendo-a como uma conversa sobre interesses comuns, uma forma de fazer da terra em que vivemos a pátria com que sonhamos. E hoje o que queremos é tratar de políticas públicas para juventude” (INTERAGIR, 2006)

O Grupo Interagir apresenta, na Internet, a seguinte definição de *protagonismo juvenil*:

Protagonismo Juvenil é a atuação consciente e criativa do jovem na busca de soluções para desafios dos ambientes em que vive e convive. A pessoa protagonista busca liberdade para escolher a área de interesse e a forma de ação e de intervenção, tem iniciativa para a realização de suas escolhas e estabelece compromisso com os resultados e com a avaliação dos impactos gerados ou obtidos. O protagonista, com isso, cria oportunidades para transformar palavras em atitudes, comprometendo-se com o presente e com o futuro que almeja. É uma conquista de autonomia que permite a percepção da juventude não somente como problema, mas sim como parte da solução para questões sociais, pelo livre exercício da educação para a vida e para a cidadania.

Iniciativa, Liberdade e Compromisso. Esses três pilares sustentam, em um modo de entender, a nossa proposta de protagonismo juvenil, permitindo colocar em movimento várias idéias. (INTERAGIR, 2006)

ANEXO N

Informe sobre o Conselho Nacional de Juventude

Instituído pela Lei Federal n. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regulamentado pelo Decreto n. 5.490, de 14 de julho de 2005, o Conselho Nacional de Juventude, é órgão de caráter consultivo, que “tem por finalidade formular e propor diretrizes da ação governamental, voltadas à promoção de políticas públicas de juventude” (BRASIL, 2005a).

É composto por 60 membros titulares e respectivos suplentes, sendo 20 representantes do poder público e 40 da sociedade civil, todos designados pelo Ministro de Estado Chefe da Secretaria-Geral da Presidência da República, para um mandato de dois anos. A presidência do Conselho ficou a cargo de Regina Novaes, Secretária Adjunta da Secretaria Nacional de Juventude, e a cadeira da vice-presidência, com Daniel Cara, do Instituto Sou da Paz.

Organizações da sociedade civil que compõem o Conselho Nacional de Juventude: Ação Educativa, Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG), Brasil Júnior, Ceafro/Bagunçaço, CLAI/MEP, Confederação Nacional dos Jovens Empresários (CONAJE), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Contato/Adesc, CPC-UMES/CUCA, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Escola de Gente, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Força Sindical, Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente, Fundação Gol de Letra, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Grupo Arco-Íris/Astra, GTA, Instituto Cidadania, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE/Criola), Indígenas/Quilombolas, Instituto Ayrton Senna, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal Fluminense, Marcelo Yuca, Marcos Rolim/Andi, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Mohhb/Nação Hip-Hop, Frente Brasileira de Hip-Hop, Organização Brasileira de Juventude (OBJ), Pastoral da Juventude, Projeto Aprendiz, Rede de Jovens do Nordeste, Rede de Juventude pelo Meio Ambiente, Rede Feminista de Saúde, Rede Nacional de Organizações de Juventude, Instituto Sou da Paz/Projeto Casulo, União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), União dos Escoteiros do Brasil (UEB), Viva Rio/Rocinha XXI (BRASIL 2005h).

ANEXO O

Informe sobre a Aracati

A Aracati Agência de Mobilização Social é uma ONG, fundada em 2001 na cidade de São Paulo, com a “missão”, segundo o sítio na Internet da organização, de “contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de participação juvenil no Brasil” (ARACATI, 2006). O sítio na Internet não usa o termo “política” para qualificar o tipo de participação pretendida, tampouco se refere a qualquer forma de movimento político, seja o movimento estudantil, as alas de juventude dos partidos ou mesmo os grêmios estudantis. Os motes da organização são a “participação social”, ou simplesmente “participação”, e a “mobilização social”.

A participação juvenil é inicialmente apresentada no sítio da Aracati como necessária à existência de “políticas governamentais de qualidade” que iriam realizar (“fazer sair do papel”) os “direitos da juventude”. Assim, a noção de participação incluiria a possibilidade de os jovens “saírem às ruas” e fazerem “pressão” sobre o governo. Contudo, essa idéia de reivindicação de direitos como forma de participação é imediatamente suplantada pela idéia do *fazer*, presente na tarefa de “*construir* um país melhor”:

Os direitos da juventude não vão sair do papel sem políticas governamentais de qualidade. As políticas de qualidade não vão existir se os jovens não fizerem pressão. E os jovens não vão fazer pressão se não participarem e se organizarem.

[...]

Já pensou se de Norte a Sul do Brasil esses jovens se organizassem e fossem para as ruas para construir um país melhor para todos? Ia fazer muita diferença, não? (ARACATI, 2006)

A atividade do indivíduo – o *fazer* – em seu próprio benefício e no benefício da coletividade é, pois, a base da noção de participação da Aracati. É suposta uma intenção de *fazer* na juventude: “Os jovens brasileiros estão cada vez mais conscientes e motivados para fazer alguma coisa pelo país” (LINO, [200-?]). A disposição juvenil para *fazer* seria a prova de que a juventude brasileira não é alienada e despolitizada. *Fazer* seria, portanto, uma forma de política.

A boa notícia é que, apesar de serem a minoria, existem jovens dispostos a arregaçar as mangas para melhorar a própria vida e a vida de outras pessoas. A juventude não é uma massa alienada e despolitizada como se fala por aí. Para cada jovem engajado que vive hoje no país existem outros dez querendo fazer alguma coisa boa pela sua comunidade. Somando quem *faz* e

quem quer *fazer*, estamos falando de uma turma de mais de 7 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos, 22% de toda a população juvenil do país, segundo a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, realizada pelo Instituto Cidadania. (ARACATI, 2006, grifo nosso)

O sítio na Internet da Aracati reforça uma imagem positiva do jovem, baseada na sua suposta disposição para *fazer*, que o tornaria portador das “soluções” e não dos “problemas” sociais:

A imagem da juventude costuma estar associada mais aos problemas do que às soluções. Os jovens das propagandas, estereótipo da alienação e do consumismo, brilham todos os dias nas telas de tevê, nos intervalos comerciais. No outro extremo, com frequência os jovens que matam ou morrem são manchete de jornal.

Deixar de ver os jovens como problemas e passar a vê-los como sujeitos de direitos, dando oportunidades para que eles possam desenvolver seu potencial e participar na construção de um país melhor para todos: esse é um desafio fundamental para a consolidação de uma verdadeira democracia no Brasil. (ARACATI, 2006)

Já a noção de “mobilização” seria algo parecido com a manutenção de uma constante disposição para participar/*fazer*:

Uma das maneiras mais eficientes de despertar as pessoas e promover a sua participação é a mobilização social, ferramenta que está ao alcance de todos e tem um papel fundamental na superação da cultura do “porque é assim” (LINO, [200-?]).

... apesar de serem fundamentais, as reivindicações não sustentam um processo efetivo de mudança. E por isso, é fundamental que além das metas de curto prazo, todo processo de mobilização seja pautado também pelo alcance de objetivos de longo prazo e pela construção de um projeto de futuro (LINO, [200-?]).

Assim, a mobilização seria algo mais individual e cotidiano, que não implica *manifestação* (individual ou coletiva):

Mobilização é evento, mas também é processo.

[...]

Acontece que mesmo um conjunto de eventos, seminários, oficinas, gincanas e passeatas não equivale a um processo de mobilização. Depois que as pessoas saem de uma passeata e voltam para as suas casas e para o seu trabalho, a mobilização precisa continuar acontecendo. Caso contrário, os resultados dos eventos podem se perder no cotidiano.

Mobilização é quantidade, mas também é qualidade.

[...]

Assim, a prova de fogo da mobilização não é só quantas pessoas participam, mas também *como* elas estão envolvidas. Às vezes um grupo pequeno, mas com pessoas altamente comprometidas, é muito mais eficiente do que outro com centenas de desinteressados. (LINO, [200-?], grifo do autor).

Pessoas que se dispõem a espreitar-se pela fumaça das bombas de gás lacrimogêneo ou se colocam na frente de tanques de guerra em nome de uma causa são muito bem-vindas a um movimento. Este tipo de atitude

demonstra um envolvimento e uma disposição de nível diferenciado e que, guardados os excessos, podem ser muito positivos para gerar as mudanças que o processo de mobilização pretende alcançar.

É preciso considerar, no entanto, que nem toda pessoa disposta a contribuir e participar de um processo de mudança está disposta a tomar esse tipo de atitude e correr esses riscos. Por isso, um processo de mobilização se sustenta pela atuação das pessoas em seu dia a dia, em seu cotidiano. Só assim as mudanças serão efetivamente asseguradas a longo prazo. (LINO, [200-?])

Na medida em que a participação é concebida como *fazer*, é também algo que se aprende, ou seja, algo que supõe o desenvolvimento de certas habilidades. Assim, a participação juvenil pode e deve ser o alvo de projetos educativos concebidos para esse fim:

Ninguém nasce um cidadão atuante ou um ativista. Mas a partir de experiências concretas no seu bairro, na sua comunidade, na sua cidade, as pessoas vão aprendendo e incorporando cada vez mais a prática da participação social às suas vidas. (LINO, [200-?])

A participação é um direito dos jovens. Mas ninguém nasce um cidadão participativo. A participação é algo que se aprende ao longo da vida. Para estimular esse aprendizado entre os jovens, desenvolvendo os valores e habilidades necessários para que possam atuar efetivamente como cidadãos participativos, a Aracati vem desenvolvendo nos últimos anos projetos de educação para a participação, como a Gincana da Cidadania, o Jovens em Ação e o Heliópolis dos Sonhos. (ARACATI, 2006)

O sítio na Internet da organização apresenta três projetos realizados:

Gincana da Cidadania: projeto realizado na cidade de Santos, em parceria com Instituto Ayrton Senna, Instituto C&A, Instituto Pão de Açúcar e Fundação Artemísia nos anos 2001 e 2002. Em 2002, a Gincana foi reconhecida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como uma das quatro melhores práticas de voluntariado juvenil da América Latina e Caribe. A Gincana foi realizado em 23 escolas de ensino médio da cidade de Santos, cujos alunos, “articulados com seus pais, educadores, jornalistas, representantes do poder público e cerca de 80 organizações locais”, elaboraram e implantaram projetos sociais. (ARACATI, 2006)

Jovens em Ação: projeto desenvolvido no ano de 2004 em parceria com a Ashoka Empreendedores Sociais em quatro cidades paulistas (São Paulo, Diadema, Araçoiaba da Serra e Atibaia). Após um período de “formação” e depois de elaborarem um “projeto geral”, os 50 jovens do projeto “iniciaram a implementação de suas atividades na comunidade” (ARACATI, 2006).

Heliópolis dos Sonhos: projeto de “formação de lideranças”, desenvolvido nos anos de 2004 e 2005, na “comunidade” Heliópolis (cidade de São Paulo) pela Aracati, Instituto Esporte

Educação (IEE), Instituto Museu da Pessoa e Associação de Moradores de Heliópolis, em parceria com o Instituto Credicard e o escritório de advocacia Tozzini, Freire, Teixeira e Silva Advogados. Dos 40 jovens do projeto, o Grupo HelipaLimpa – Jovens de Atitude produziu um vídeo-documentário e uma peça de teatro com a temática dos problemas ambientais causados pelo lixo, e o Grupo Ação Jovem – Incentivando a Cultura em Heliópolis editou uma revista, realizou oficinas e eventos culturais e de lazer.

Além dos projetos de educação supra-mencionados, a Aracati realiza “projetos de comunicação”, ou seja, iniciativas destinadas a disseminar a idéia de participação juvenil. A Aracati mantém disponível na Internet, p.ex., um banco de dados sobre “histórias de vida de jovens”, com o registro dos mais variados projetos destinados a jovens. Um rápido exame dos projetos registrados faz supor que, na maior parte dos casos, trata-se de projetos concebidos por adultos e que têm os jovens como destinatários e/ou beneficiários, ainda que suponham uma intensa atividade juvenil. A Aracati parece perceber essa situação:

Aqui você vai encontrar um resumo de mais de 140 histórias de mobilização juvenil de todo o Brasil. São iniciativas bem diversas, de movimentos sociais, ONGs, escolas, universidades, agremiações estudantis, grupos juvenis, prefeituras e secretarias, que estão mostrando a importância da participação dos jovens para o desenvolvimento do país. Em alguns casos você pode até pensar: nossa, mas eu não acho que isso é mobilização juvenil! E uma das intenções do site é justamente essa: ampliar referências e paradigmas sobre participação de jovens, trazendo à tona uma pequena amostra da diversidade de tipos e formas de mobilização juvenil que existem hoje no país. (ARACATI, 2006)

A iniciativa mais recente da Aracati nessa área de comunicação foi a publicação, em parceria com a Fundação Kellogg, do livro *Frutos do Brasil: histórias de mobilização juvenil*, escrito pela jornalista Neide Duarte (DUARTE, 2006). O livro é um relato de oito “histórias de mobilização juvenil” de diversos locais do país.

A Aracati também presta consultorias e assessora outras organizações e empresas nas seguintes áreas: “planejamento e acompanhamento participativo de projetos de mobilização juvenil”, “metodologias participativas de elaboração de projetos com jovens”, “metodologias participativas de encontros e eventos de juventude”.

O sítio na Internet quase não menciona a expressão *protagonismo juvenil*, ainda que advogue a existência do “jovem como solução”, que tem disposição para participar e encontrar as soluções para os problemas individuais e coletivos. O enunciado *protagonismo juvenil* aparece apenas na descrição de um dos projetos da Aracati – o *Gincana da Cidadania* –

possivelmente em razão da influência do principal parceiro do projeto, o Instituto Ayrton Senna:

Atualmente a juventude representa cerca de um quinto da população brasileira. Já pensou se, de norte a sul do país, os jovens arregassem as mangas para construir um Brasil melhor para todos? Não faria muita diferença?

Além da relevância quantitativa, a população jovem tem também um papel estratégico fundamental em qualquer processo de mudança de longo prazo que se pretenda promover no país. Os jovens e adolescentes são o elo de uma nova cultura entre os adultos (sua família atual) e a próxima geração de crianças (sua futura família).

É por isso que, ao longo da Gincana da Cidadania, existe uma atenção especial à participação da juventude, que é estimulada a agir como protagonista na solução dos problemas reais da sua vida, da sua escola e da sua comunidade.

O *protagonismo juvenil* está no centro da metodologia da Gincana da Cidadania. E não é por acaso. O mundo começa a ser mudado em cada bairro, em cada comunidade. Os jovens não podem mudar tudo sozinhos. Mas não há dúvidas de que não haverá nenhuma mudança significativa sem eles. (ARACATI, 2006, grifo nosso)

* * *

ANEXO P

Informe sobre a Ashoka Empreendedores Sociais

A Ashoka Empreendedores Sociais é uma organização mundial, presente em 60 países, sem fins lucrativos, fundada em 1980 pelo norte-americano Bill Drayton, com o objetivo de apoiar os “empreendedores sociais”, definidos como “pessoas com idéias criativas e inovadoras capazes de provocar transformações com amplo impacto social” (ASHOKA, 2006). Está no Brasil desde 1986.

A empresa de relações públicas Hill & Knowlton, a TV Globo e a agência de propaganda Giovanni, FCB fazem a divulgação do trabalho da Ashoka e do conceito do empreendedorismo social.

Especialistas em gerenciamento estratégico e organizacional da MacKinsey and Company oferecem, no Centro de Competência para Empreendedores Sociais, seminários e programas de capacitação aos empreendedores sociais Ashoka. Além disso, a Ashoka oferece uma bolsa mensal por três anos para o empreendedor social selecionado dedicar-se exclusivamente a seu projeto. A Ashoka apoia, financeira e tecnicamente, não só o empreendedor, mas também o projeto e a organização em que atua. Entre as organizações e empreendedores apoiados pela Ashoka, podem ser destacados os casos de: Wellington Nogueira, empreendedor social da Ashoka desde 1997, e de sua organização Doutores da Alegria, grupo de palhaços que visitam pacientes hospitalizados; o empreendedor social Oscar Vilhena, que criou o Instituto Pro Bono com o objetivo de promover a advocacia solidária e lançou um projeto de advocacia para empreendedores sociais. A Ashoka mantém uma rede de intercâmbio de informações e disseminação de projetos entre seus empreendedores sociais; no Brasil, compõem a rede cerca de 250 empreendedores.

A atribuição ao indivíduo da responsabilidade pela mudança social associada à idéia de que tal mudança requer eficiência e eficácia na busca de soluções estão no centro do discurso da organização:

Cada indivíduo da sociedade pode ser um agente de mudanças e contribuir para a superação das necessidades sociais. Para estimular e tornar concreto esse potencial de transformação, o setor social deve ser ágil e reagir com eficácia às soluções e transformações sociais que vêm sendo geridas pelos cidadãos em todas as partes do mundo globalizado.

Por meio da criação e apoio a uma rede de empreendedores sociais com visão estratégica, criatividade, determinação e motivação, a Ashoka promove a inovação e busca possibilitar aos indivíduos com essas características a descoberta de seu potencial para provocar as mudanças necessárias. (ASHOKA, 2006)

A Ashoka investe: em empreendedores sociais, uma vez que “eles são capazes de ampla transformação social”; no empreendedorismo de grupo, por meio do qual as “transformações atingem escala ainda maior” e resultam de “projetos colaborativos”, cuja principal característica é a “elaboração coletiva”; e no apoio à infra-estrutura do setor social, ou seja, oferece apoio técnico e financeiro a outras organizações sociais (ASHOKA, 2006).

Iniciativa de Jovens Inovadores e o Programa Geração Muda Mundo

Na área de juventude, a Ashoka mantém em sete países (África do Sul, Argentina, Estados Unidos, Índia, México, Tailândia e Brasil) a *Iniciativa de Jovens Inovadores*, que visa:

...promover uma mudança na percepção da sociedade em relação aos jovens, por meio do incentivo e o apoio ao desenvolvimento do potencial dos jovens como agentes de mudança. Esta visão é respaldada pela crença de que a participação social ativa dos jovens faz com que eles desenvolvam habilidades e valores necessários para se tornarem cidadãos mais conscientes, pró-ativos e dispostos a assumir um papel de liderança, não só na sua juventude, mas ao longo das suas vidas. A IJI quer promover projetos práticos que contribuam para o fortalecimento do empreendedorismo social juvenil e para a transformação social do país e do mundo. (ASHOKA, 2006)

Conforme a Ashoka, sete princípios norteiam a *Iniciativa de Jovens Inovadores*. A análise dos sete princípios revela a presença dos principais elementos do discurso educacional contemporâneo e do discurso do *protagonismo juvenil*: hipervalorização do potencial e da capacidade juvenis; ênfase à atividade como princípio da aprendizagem; educação como aprendizagem de habilidades; a noção de ator social; a responsabilidade individual pela mudança social (concebida como alteração material do meio imediato); educação como tarefa de outros grupos, além da escola (família, empresa, ONG etc.). Segue a transcrição dos sete princípios:

Os sete princípios:

A partir da observação das experiências bem sucedidas de mais de 350 empreendedores sociais que trabalham no setor do desenvolvimento da juventude e da aprendizagem em todo o mundo, a Ashoka desenvolveu uma série de princípios fundamentais para definir a atuação da Iniciativa de Jovens Inovadores. Estes princípios são, portanto, a base dos esforços do IJI para transformar a forma que a sociedade vê e valoriza as diferentes habilidades e potencialidade dos jovens, incentivando que estes se tornem atores com iniciativa e capazes de propor mudanças.

1. Jovens devem ter oportunidades e apoio para demonstrar seu grande potencial de autonomia e responsabilidade individual e coletiva. Empreendedores sociais que praticam este princípio colocam jovens em posições de responsabilidade, com papel ativo, por exemplo, quando compartilham conhecimentos ou realizam ações comunitárias, aprendendo habilidades de comunicação, liderança, tomada de decisões, entre outras importantes ferramentas para a vida. Jovens devem ser sujeitos fundamentais no desenvolvimento local, comunitário e nacional como agentes nos processos de transformação social, por sua energia, entusiasmo, capacidade de inovação, compromisso e receptividade a novas idéias. Assim como no movimento de direitos civis e no movimento das mulheres, é preciso redefinir o papel de jovens na sociedade como importantes atores de transformações sociais. Jovens devem ter co-autoria e ser co-responsáveis do seu próprio processo de aprendizagem. Não tratar jovens como objetos passivos de aprendizado, mas tratá-los como pessoas com capacidade e iniciativa.
2. Processos de aprendizagem de jovens devem ser contextualizados e interligados com suas realidades individuais e com seu entorno de atuação. Para que o maior número possível exerça seu direito à educação, deve-se considerar as obrigações e demandas de suas vidas cotidianas, que, muitas vezes, dificultam sua aprendizagem e sua participação na escola e outros ambientes. O dia-a-dia do sistema educativo precisa satisfazer as demandas e habilidades de jovens, de suas famílias e comunidades. Os processos de aprendizagem de jovens devem ser agradáveis, lúdicos e estimulantes ao máximo. As atividades devem estimular seu interesse, criando vínculos por variados meios como esporte, dança, teatro, computação etc.
3. Processos e espaços de aprendizagem devem ser abertos e democráticos, incluindo atores de outras organizações, como de fora da escola. Porque acontecem em todos os ambientes, não só no escolar. Devem envolver uma grande diversidade de agentes além de corpos docentes, como as famílias, comunidades, setor empresarial, governos etc. A maior variedade de agentes deve também envolver-se na identificação do que jovens precisam aprender na escola, na suplementação de recursos, no direcionamento de programas e na busca de soluções para problemas como abandono e repetição.
4. Promover vínculos entre jovens e adultos para provocar trocas de experiências baseadas na complementaridade de perspectivas e valores. A aproximação de seus respectivos "mundos" é fundamental no desenvolvimento da co-autoria de processos de desenvolvimento de jovens, inclusive no âmbito familiar, onde todas as pessoas podem também aprender, contribuir com a aprendizagem mútua e com o desenvolvimento do potencial de jovens.
5. A diversidade é uma grande riqueza nos processos de aprendizagem e requer vínculos entre jovens de contextos e realidades diferentes. Para construir comunidades mais fortes e fomentar importantes aprendizados para jovens sobre respeito, solidariedade, cooperação e trabalho em equipe, assim como uma compreensão mais aprofundada dos problemas sociais. Por exemplo, entre jovens de comunidades economicamente privilegiadas e carentes, de meios rurais e urbanos, de diversas raças, etnias, religiões, crenças e orientação sexual.
6. Processos e espaços de aprendizagem devem incentivar uma "ética de empatia" que promova a solidariedade entre os jovens. Para proporcionarem senso de cidadania local e planetária, tais processos e espaços devem ser atravessados por valores e de empatia, solidariedade, democracia participativa, responsabilidade coletiva e respeito às pessoas.
7. Quem educa jovens deve estar em permanente formação. Esta deve estar atualizada com diversas necessidades e oportunidades de jovens e da sociedade e envolver diversas experiências enriquecedoras e alternativas de aprendizagem, maior contato com a natureza, a arte e o lúdico. (ASHOKA, 2006)

No Brasil, em 2005 e 2006, a *Iniciativa de Jovens Inovadores* da Ashoka apoiou, financeira e tecnicamente, quatro “projetos colaborativos” (cada um realizado por “uma equipe de

empreendedores sociais”), considerados “projetos inovadores que [visavam] incentivar o protagonismo social juvenil e a transformação social no Brasil” (ASHOKA, 2006):

- Projeto Estrelas-do-Mar: “tem o objetivo de construir, de forma participativa, as necessárias ferramentas que dêem oportunidade ao protagonismo juvenil na comunidade de pescadores artesanais da Praia do Pântano do Sul, em Florianópolis, SC” (ASHOKA, 2006). Consiste na implantação de alternativas “não-pesqueiras” de geração de renda entre os jovens locais.
- Metodologia de empoderamento social: difusão e consolidação, entre os jovens, de conceitos relativos a uma “metodologia de empoderamento social”.
- Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB) contra o racismo: projeto de educação de adolescentes, jovens e educadores em relação às questões raciais e de discriminação de raça, etnia, classe social e gênero.
- Educação em Direito: projeto de “conscientização dos jovens e da comunidade acerca dos direitos assegurados pela legislação”, visando “estimular o protagonismo social e a busca pela efetivação dos direitos previstos no ordenamento jurídico” (ASHOKA, 2006).

No segundo semestre de 2006, a *Iniciativa de Jovens Inovadores* lançou o Geração Muda Mundo, anunciado como um programa que: “tem seu foco voltado para o protagonismo juvenil”; que tem o objetivo de “estimular os jovens a transformar seus sonhos e desejos de mudança em empreendimentos concretos que gerem impactos sociais positivos nas comunidades em que vivem”, em outras palavras, um programa que “visa investir e promover as idéias e capacidades de jovens entre 14 e 24 anos para que eles sejam capazes de criar e gerenciar projetos sustentáveis que beneficiem a suas comunidades” (ASHOKA, 2006). Seus principais objetivos, segundo a Ashoka, são:

- potencializar e ampliar o movimento de jovens por meio do fortalecimento do conceito e da prática do empreendedorismo social enquanto estratégia catalisadora da mudança social;
- incentivar a liderança, a proatividade e o empreendedorismo na trajetória de vida dos jovens envolvidos de forma a construir gradativamente sua autonomia e senso coletivo, contribuindo para que se tornem adultos mais engajados e conscientes;
- e contribuir para a mudança de percepção da sociedade em relação aos jovens, criando um novo imaginário/cultura do jovem enquanto agente motivado e capaz de realizar mudanças sociais positivas. (ASHOKA, 2006)

Além do apoio aos jovens “nas diversas fases de implementação de seus projetos”, o Programa Geração Muda Mundo pretende incentivar a construção da Rede de Jovens Empreendedores, “uma rede articulada formada por jovens participantes que lideram projetos com impacto social”, a troca de experiências entre as organizações parceiras e estimular a criação de um “Conselho de Jovens, incentivando a liderança participativa dos jovens no decorrer do projeto, contribuindo para fortalecimento da rede e a sua integração com o movimento de juventude no Brasil” (GERAÇÃO MUDA MUNDO, 2006).

O programa tem o apoio da empresa Officenet do Brasil (adquirida pela Staples, empresa mundial do ramo do comércio de insumos e materiais para escritório) e da Fundação Staples para o Aprendizado.

Iniciado por um projeto piloto em São Paulo e outro em Santa Catarina, posteriormente o Programa deverá estender-se aos demais estados brasileiros. Em São Paulo, o Geração Muda Mundo consiste em atividades desenvolvidas ao longo de um ano, em conjunto com sete outras organizações sociais: Lua Nova, Fundação Gol de Letra, Neurônio, Programa Aprendiz Comgás, CPA, Projeto Arrastão e União dos Escoteiros do Brasil-Instituto Cidadania Ativa. Em Santa Catarina, o Programa consistirá na divulgação da “metodologia de empreendedorismo social” na rede pública de ensino.

* * *

ANEXO Q

Informe sobre o Dia de Fazer a Diferença

O *Make a Difference Day* foi criado, em 1992, nos Estados Unidos, pelo jornal *USA Weekend* e a *Points of Light Foundation*, organização de incentivo ao voluntariado. O Dia de Fazer a Diferença é um evento anual em que grupos de pessoas, empresas e ONGs elaboram e inscrevem projetos de atividades voluntárias a serem realizadas, simultaneamente, num único dia, geralmente um domingo (uma pessoa isolada é orientada a inscrever-se no centro de voluntariado mais próximo ou procurar uma ONG). Empresas, produtos e marcas participantes podem ter seus nomes divulgados.

No Brasil, o Dia de Fazer a Diferença é realizado desde 2000. Em 2006, ocorreu no dia 27 de agosto e recebeu mais de 850 inscrições, segundo o sítio oficial do evento (em 2002, foram 39 os projetos inscritos). Em 2006, foi promovido e organizado pela Rede Record de Rádio e Televisão, Instituto Ressoar, Federação Nacional das Associações dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil, *The Key* Organizações e Marcas Cidadãs, Centro de Voluntariado de São Paulo, e Rio Voluntário (DIA DE FAZER A DIFERENÇA, 2006; FOLHA DE S. PAULO, 2002). Ainda conforme o sítio oficial do evento, o Dia de Fazer a Diferença...

É o maior evento de mobilização para ações sociais simultâneas do país, com a participação de milhões de voluntários. É um dia no ano em que o Brasil se une para fazer a diferença na vida de pessoas e comunidades, com a realização de milhares de projetos sociais em centenas de cidades. É a ação do voluntário como *protagonista* da transformação social. (DIA DE FAZER A DIFERENÇA, 2006, grifo nosso)

* * *

ANEXO R

Informes sobre a regulamentação do trabalho voluntário na rede de ensino

No Estado de São Paulo

Resolução 143/SEE, de 29 de agosto de 2002: Dispõe sobre a implementação do Programa Estadual Jovem Voluntário - Escola Solidária

Disponível em: <http://www.facaparte.org.br>. Acesso em: 28 set. 2006.

O Secretário de Estado da Educação considerando a necessidade de:

- valorizar as experiências de relevante caráter social desenvolvidas pelas equipes das escolas estaduais sob a forma de projetos curriculares específicos;
- estimular e reconhecer as ações de protagonismo e de voluntariado vivenciadas pelos jovens estudantes sob orientação das equipes escolares;
- incorporar no itinerário escolar desses jovens informações indicativas das experiências vivenciadas mediante o registro nos respectivos documentos escolares, resolve:

Artigo 1º - As atividades de protagonismo e de voluntariado vivenciadas por jovens estudantes, sob a forma de ações ou projetos específicos, planejados e desenvolvidos articuladamente à proposta pedagógica da escola, serão objeto de registro nos documentos de vida escolar daqueles alunos que opcionalmente tenham participado, na conformidade do contido na presente resolução.

Artigo 2º - O registro da natureza das atividades a que se refere o artigo anterior, quer direcionadas a práticas sociais, quer à preparação para o trabalho, deverá conter informações sobre o tipo de atividade desenvolvida e o índice de frequência obtido pelo aluno e constar, como de enriquecimento curricular, em campo específico, no respectivo histórico escolar.

Parágrafo único - Observada a natureza da ação ou do projeto, em especial quando a atividade desenvolvida pelo aluno pode vir a se constituir em um elemento promotor de sua futura atuação na vida social ou no mundo do trabalho, a escola poderá comprovar a experiência

adquirida mediante certificação específica da ação ou do trabalho voluntário realizado pelo aluno, com especificações que explicitem o tipo da atividade executada e a carga horária cumprida.

Artigo 3º - Caberá às Diretorias de Ensino orientar, apoiar e acompanhar junto às unidades escolares o cumprimento do disposto na presente resolução.

Artigo 4º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

No Estado da Bahia

A Portaria nº 11.965, de 03 de dezembro de 2002, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, regulamentou a execução de “ações ou projetos de relevante caráter social, realizados por estudantes voluntários da rede estadual de ensino”; tais ações e projetos são referidos como “experiências de cidadania” que visam “o enriquecimento curricular, para [...] futura atuação profissional e social” e que, portanto, devem ser valorizadas, estimuladas e reconhecidas (BAHIA, ESTADO, 2002). O projeto é considerado “um elo articulador e integrador entre o estudante, a escola e comunidade proporcionando uma relação de protagonismo e voluntariado”; e o estudante voluntário é definido como “todo aquele que participar, opcionalmente, sem vínculo empregatício, de qualquer ação ou projeto específico voltado para a melhoria da qualidade da educação e da transformação da sociedade” (BAHIA, ESTADO, 2002). O estudante voluntário recebe o Certificado de Estudante Voluntário (CEV).

* * *

ANEXO S

Informe sobre o Programa Aprendiz Comgás

Programa criado em 2000 pela Comgás, empresa privatizada em 1998, responsável pela distribuição de gás natural canalizado na Região Metropolitana de São Paulo, Baixada Santista, Vale do Paraíba e região de Campinas. O Programa é resultado de uma parceria com a ONG Cidade Escola Aprendiz e tem como objetivo, segundo a Comgás, “contribuir para o desenvolvimento dos jovens no exercício da cidadania, na participação e intervenção comunitária por meio do desenvolvimento de projetos” (APRENDIZ COMGÁS, 2006). Em resumo, o objetivo do Programa é “formar jovens para o desenvolvimento e viabilização de projetos sociais nas comunidades onde vivem” (APRENDIZ COMGÁS, 2006).

O Programa é dirigido a jovens de 14 a 24 anos (a inscrição dos candidatos à turma do primeiro semestre de 2007 fixava o limite de idade em 18 anos) que, durante um período de seis meses, “trabalham conceitos de cidadania, mobilização social, captação de recursos, articulação de parcerias, elaboração de projetos, e passam por oficinas específicas por eles demandadas” (APRENDIZ COMGÁS, 2006). Na medida em que adota a “participação e a ação como mecanismos de exercício da cidadania, democracia e liberdade”, o Programa prepara “os jovens para uma atuação social responsável”, isto é, forma “adolescentes e jovens protagonistas” (APRENDIZ COMGÁS, 2006).

São as seguintes diretrizes pedagógicas do Programa: “trabalho em equipe; autonomia do jovem; informação/conteúdo como instrumento na construção do conhecimento; transformação das situações adversas em práticas pedagógicas; aprendizagem através de ação (aprender fazendo)” (APRENDIZ COMGÁS, 2006).

O Programa Aprendiz Comgás inclui os projetos: Formação, Coletivo Jovem e Disseminação:

- **Formação:** três vezes por semana, durante cinco meses, 80 jovens organizados em grupos de quatro a seis membros, “aprendem a elaborar projetos de interesse social e são estimulados a colocá-los em ação” (APRENDIZ COMGÁS, 2006). Após esse período de “formação inicial”, os grupos recebem “acompanhamento técnico e pedagógico por mais cinco meses” (APRENDIZ COMGÁS, 2006). Enquanto permanece no Programa, o jovem recebe bolsa-auxílio, vale-transporte e lanche.

- Coletivo Jovem: a Rede Coletivo Jovem, formada por grupos juvenis da cidade de São Paulo, tem como objetivos a troca de conhecimentos entre os “jovens protagonistas” e o fortalecimento dos “jovens empreendedores e seus projetos, para que estes tenham sustentabilidade em suas ações nas comunidades onde atuam” (APRENDIZ COMGÁS, 2006).
- Disseminação: a “tecnologia social” desenvolvida pelo Programa Aprendiz Comgás é disseminada entre educadores de escolas públicas de ensino médio da capital e do interior do estado.

* * *

ANEXO T

Informe sobre o Instituto Aliança

O Instituto Aliança é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que aponta como sua “missão educar jovens, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006), especialmente na região nordeste do Brasil. Foi fundado em janeiro de 2002 para assumir o “Projeto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste”, iniciado em 1998 pela Fundação Odebrecht, Instituto Ayrton Senna, Fundação Kellogg e o BNDES.

O discurso de hipervalorização da juventude justifica a intenção do Instituto em “formar” os jovens para “atuarem como agentes de desenvolvimento local”:

Os adolescentes e jovens são ativos estratégicos e aliados importantes no processo de desenvolvimento de suas comunidades. São fonte de renovação do capital social, são receptivos às inovações, acreditam em mudanças, são capazes de influenciar seus pares, a geração de seus pais e as gerações futuras, e são capazes de assumir compromissos e responsabilidades quando adequadamente desafiados. Porém, para que tudo isto seja possível, é preciso criar condições para que os/as jovens se preparem como cidadãos e pessoas qualificadas e também sejam organizadas oportunidades concretas para sua inserção sócio-produtiva no próprio local onde vivem. (INSTITUTO ALIANÇA, 2006)

Entre os projetos desenvolvidos, total ou parcialmente pelo Instituto, podem ser destacados:

- Projeto Aliança com o Adolescente: o *protagonismo juvenil* é explicitamente referido como o “eixo principal” desse Projeto, iniciado em 1999 nas microrregiões da Bacia do Goitá (PE), do Médio Jaguaribe (CE) e do Baixo Sul (BA). Entre 1999 e 2004, foram “formados” 2.300 jovens, dos quais, segundo o Instituto, “em torno de 64% [...] foram inseridos em atividades econômicas e/ou em atividades políticas e sociais em suas regiões” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006).
- Aliança com Adolescentes e Jovens pelo Desenvolvimento Sustentável no Litoral Sul da Bahia (Programa Aliança – Litoral Sul): o Projeto realiza-se em parceria com organizações locais e consiste na realização, por jovens e educadores, de “ações em prol de suas comunidades tais como: mutirões, campanhas, atividades de esporte e lazer e atividades de educação formal para outros jovens” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006). Os jovens também recebem preparação profissional nas áreas de ecoturismo, turismo de

aventura, hotelaria, agricultura familiar e artesanato. Com o apoio dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e do Trabalho e Emprego, o projeto atingiu 120 jovens entre 2004 e 2006.

- Consórcio Social da Juventude Rural – Aliança com Jovens: o Instituto Aliança faz a coordenação geral das atividades de 21 organizações que trabalham com jovens de 16 a 24 anos, residentes em áreas rurais de nove estados do nordeste, tendo como referência as diretrizes do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens e do Programa Nacional de Crédito Fundiário. Segundo o Instituto, “essas organizações promovem a formação cidadã, a qualificação profissional, a elevação da escolaridade dos jovens assim como as ações de inserção no mundo do trabalho de acordo com a realidade de cada município ou região” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006).
- Projeto Com.domínio Digital: Formação e inserção profissional, na área de tecnologia da informação, de jovens residentes nos municípios cearenses de Fortaleza, Maracanaú, Aquiraz e Iguatu. Entre 2004 e 2006 foram atingidos 460 jovens. Na Bahia, o projeto está sendo implantado na região do subúrbio ferroviário de Salvador e pretende atingir, entre 2006 e 2008, 80 jovens. Em Sergipe, no município de Laranjeiras, o projeto atingiu, entre 2006 e 2007, 72 jovens.
- Projeto Juventudes e Ação Política – (JAP): O projeto pretende “contribuir para a discussão, formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas de, com e para as juventudes brasileiras” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006).
- Programa de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Tráfico para fins de Exploração Sexual: o Instituto Aliança coordena a elaboração das diretrizes e estratégias da área de “ocupação e renda” do programa, desenvolvido pela *Partners of the Americas* em 11 municípios (10 capitais e Foz do Iguaçu). O objetivo é “criar uma metodologia de atendimento integral a crianças e adolescentes vítimas de tráfico para fins de exploração sexual” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006).
- Programa Geração: em parceria com o Instituto Votorantim, o programa pretende “contribuir na implementação de políticas de, para e com a juventude, por meio do planejamento estratégico com a comunidade com foco na participação juvenil” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006). É desenvolvido nos municípios de Capão Bonito (SP) e Laranjeiras (SE).

- Avaliação, aperfeiçoamento e capacitação do Programa Serviço Civil Voluntário: entre 2002 e 2004, o Instituto Aliança realizou a “avaliação, revisão e aperfeiçoamento” do Serviço Civil Voluntário, programa da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério do Trabalho e Emprego. O Instituto também realizou a “capacitação dos executores estaduais” e produziu “materiais de apoio para instrumentalização de jovens e educadores” (INSTITUTO ALIANÇA, 2006).
- Projetos Cariri Jovem e Araripe Jovem: segundo o Instituto, trata-se de “educação de adolescentes para inserção em cadeias produtivas”, em parceria com o Sebrae, nas microrregiões do Cariri Paraibano e do Araripe Pernambucano.

* * *

ANEXO U

Informe sobre o Dia Global do Voluntariado Jovem

O *Global Youth Service Day* é um evento anual realizado, desde 2000, sob a coordenação das organizações *Youth Service America* e *Global Youth Action Network*, com o objetivo de, segundo a ONG Natal Voluntários, “celebrar a cidadania juvenil, oportunizando ao jovem um papel ativo na solução de problemas concretos da comunidade” (NATAL VOLUNTÁRIOS, 2004). No Brasil, o evento ocorre desde 2001, em um final de semana do mês de abril, sob a coordenação geral da Natal Voluntários, organização sediada no Rio Grande do Norte, com o apoio do Instituto Sife (*Students in Free Enterprise*) do Brasil. Nos dois primeiros anos, era nomeado Dia Global da Cidadania Juvenil e restringiu-se ao estado do Rio Grande do Norte; a partir de 2003, recebeu a atual denominação – Dia Global do Voluntariado Jovem – e expandiu-se pelo território nacional (NATAL VOLUNTÁRIOS, 2002).

Os grupos de jovens cadastram previamente, via Internet, suas propostas de atividades e recebem posterior certificação. Em 2004, a cantora Maria Rita divulgou o evento em comercial de televisão, e o desenhista Maurício de Sousa produziu quadrinhos especialmente para a ocasião. Em 2005, quando o tema foram os “Objetivos do Milênio: Oito Jeitos de Mudar o Mundo”, o evento teve a participação da União dos Escoteiros do Brasil e mais de 400 atividades cadastradas. (MAPA DO 3º SETOR, 2006; REVISTA INTEGRAÇÃO, 2004).

* * *