Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena

Entre Empregabilidade e Conscientização: o debate a respeito da educação não formal nos contextos Latino-americano e Europeu

abril de 2022

Entre Empregabilidade e Conscientização: o debate a respeito da educação não formal nos contextos Latino-americano e Europeu
Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena
UMinho | 2022

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena

Entre Empregabilidade e Conscientização: o debate a respeito da educação não formal nos contextos Latino-americano e Europeu

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Branco Palhares

abril de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

AGRADECIMENTO

A Deus, é Dele o querer e o realizar (Fp. 2:13).

A André Lucena com quem escolhi compartilhar a vida e os sonhos. Obrigada pelo apoio de inúmeras formas, paciência e compreensão.

À minha mãe Josineide Monteiro e ao meu pai Eduardo Lins por todo amor e incentivo desde sempre.

A meus irmãos Eliaquim Monteiro, Débora Hayssa, Eduardo Lins, Mikael França e à Joelma França pelo afeto.

À minha família de uma forma geral, pelo carinho e cuidado desde sempre.

Aos meus sogros Walter Lucena e à Fátima Lucena pelo apoio de diferentes formas.

Ao professor Doutor José Palhares, por aceitar esse compromisso e por toda atenção e comprometimento. Aprendi muito com você neste processo.

Aos amigos brasileiros de todas as partes do país, aos demais latinos e portugueses que conheci no decorrer dessa experiência acadêmica. Obrigada por dividirem os desafios e alegrias.

Aos participantes dos cursinhos pré-universitários da Rede Emancipa e do Conexões de saberes por compatilharem vossas histórias e experiências. Vocês fazem a diferença!

À Universidade do Minho por possibilitar essa trajetória e aos docentes do Doutorado em Ciências da Educação por enriquecerem essa experiência.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Entre Empregabilidade e Conscientização: o debate a respeito da educação não formal nos contextos Latino-americano e Europeu

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal compreender quais são as funções que a educação não formal apresenta na atualidade, sobretudo no que se refere às ações educativas desenvolvidas com e para as juventudes. A partir do século XX, a educação não formal descreve desde políticas governamentais destinadas a grupos excluídos socialmente, a processos emancipatórios que concebem a educação como um importante instrumento para formação de consciências críticas com o intuito de transformar a realidade social. Assim, a educação não formal, como os outros tipos de educação, é um campo de disputa entre interesses opostos, podendo servir à regulação ou à emancipação dos sujeitos que vivenciam tais práticas educativas. No século XXI, organizações internacionais e governos nacionais concebem a educação não formal como uma importante ferramenta para a formação de mão de obra qualificada em uma perspectiva do capital humano, tendo as juventudes como foco. Contudo, grupos sociais, resultantes da organização da sociedade civil, realizam práticas de educação não formal com o objetivo de formar cidadãos conscientes e capazes de refletir e agir para transformar as realidades sociais nas quais estão inseridos. Assim, para compreender as orientações que a educação não formal pode ter nos diferentes processos em que ocorre e os efeitos que produz nos distintos contextos nos quais acontece, foi conduzida uma pesquisa qualitativa, mediante análise de políticas governamentais e estudos de caso. Em decorrência deste último, foram realizadas 23 entrevistas, sendo 21 com atores sociais de dois cursinhos pré-universitários desenvolvidos no Brasil: o *Conexões de Saberes,* do Programa de Educação Tutorial (PET) e o *Rede Emancipa – Movimento Social de Cursinhos Populares*, e 2 secretários de juventude de estados onde as experiências de educação não formal citadas ocorrem. A pesquisa desenvolvida possibilitou compreender diferentes aspectos políticos que se configuram enquanto tendências das práticas de educação não formal nos contextos da América Latina e Europa, que têm a juventude como grupo etário de interesse, e como espaços de formação acadêmica e profissional, tais como os cursinhos pré-universitários podem ser críticos e emancipadores, contrariando a lógica de regulação vigente.

Palavras-chave: Educação não formal, juventude, política.

Between Employability and Conscientization: the debate about non-formal education in Latin American and European context

ABSTRACT

The main goal of this work was to understand what are the functions that the non-formal education presents today, especially with regard to educational actions developed with and for youth. From the 20th century, the non-formal education describes from government policies aimed at socially excluded groups, to emancipatory processes that conceive education as an important instrument for the development of critical consciences with the intention of transforming social reality. Therefore, non-formal education, like other types of education, is a field of dispute between opposing interests, and can serve to regulate or emancipate subjects who experience such educational practices. In the 21st century, international organizations and national governments conceive non-formal education as an important tool for the training of skilled labor in a human capital perspective, focusing on youth. However, social groups, resulting from the organization of civil society, carry out non-formal education practices with the aim of forming conscious citizens capable of reflecting and acting to transform the social realities in wich they are inserted. Therefore, aiming to understand the orientations that non-formal education can present in the different processes in which it occurs and the effects it produces in the different contexts where it takes place, a qualitative research was conducted, through the analysis of government policies and case studies. As a result of the latter, 23 interviews were carried out, 21 of which with social actors from two pre-university courses developed in Brazil: Conexões de Saberes, from the Tutorial Education Program (PET) and Rede Emancipa – Social Movement of Popular Courses, and 2 secretaries responsible for youth from states where the aforementioned non-formal education experiences take place. The developed research allow to understand different political aspects that are configured as trends in non-formal education practices in the contexts of Latin America and Europe, which have youth as an age group of interest, and as spaces for academic and professional training, such as pre-university cram courses can be critical and emancipatory, contrary to the logic of the current regulatory.

Keywords: Non-formal education; youth; policy

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **1**

CAPÍTULO 1 -"DESTINO?": A função social da educação não formal em diferentes contextos **8**

1.1 A educação como "socialização metódica": diferentes funções da educação 9

1.2 A educação formal, não formal e informal 17

1.3 Educação não formal: da gênese do conceito às políticas de desenvolvimento .. 19

1.4 Educação não formal e desenvolvimento econômico 21

1.5 Uma outra perspectiva de desenvolvimento: "o ser mais" e a educação popular 31

CAPÍTULO 2- PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO **34**

2.1 Delimitando o objeto de estudo e a natureza da pesquisa 35

2.2 Situando o objeto de estudo em uma disciplina científica 40

2.3 Procedimentos metodológicos da investigação: método, recolha e análise dos dados 44

CAPÍTULO 3 – "NUMA PROPAGANDA DE REFRIGERANTE": a construção social da juventude e as decisões políticas **57**

3.1 Juventude como construção social e como categoria sociológica 59

3.2 Condição Juvenil e Moratória Social: a juventude na contemporaneidade 68

CAPÍTULO 4 - JUVENTUDES DO NORTE E DO SUL: As políticas de educação não formal na América Latina e na Europa **81**

4.1 Políticas para as juventudes na América Latina 83

4.1.1 Condição juvenil e políticas para as juventudes brasileiras 91

4.2 Políticas para as juventudes na União Europeia 101

4.3 Educação como valor econômico: as competências como norteadoras das políticas para as juventudes 107

CAPÍTULO 5 – "QUÃO VASTO É O MUNDO!" As funções da educação não formal. **120**

5.1 Uma revisão sistemática sobre educação não formal no período 2000-2020 .. 122

5.2 A educação não formal na América Latina e Europa 129

5.3 Contextos e funções das práticas educativas não formais 138

5.3.1 Os temas das experiências educativas 138

5.3.2 As funções da educação não formal 144
5.3.3 Predominâncias da função da educação não formal de acordo com o grupo etário 151
5.4 As funções da educação não formal frente à condição juvenil 157
CAPÍTULO 6 – AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: Estudo multicasos..... 169
6.1 A Rede Emancipa e o Conexões de Saberes: espaços não formais para a democratização do ensino superior 171
6.2 A formação docente e discente em contexto de educação não formal: espaço de construção reflexiva 184
6.2.1 Aproximações com a organização coletica e a constituição de sujeitos sociopolíticos 185
6.2.2 A educação popular como opção teórico-metodológica na formação de professores em contexto não formal 190
6.2.3 A práxis pedagógica 205
6.2.4 Para além da memorização dos conteúdos: educação para a emancipação . 224
6.2.4 Incidência de funções e a transformação social da educação não formal nas práticas da Rede Emancipa e Conexões de Saberes..... 241
6.3 Como "Espelho Plano": condição juvenil e funções da educação não formal no âmbito das políticas para as juventudes 246
CONCLUSÃO..... 260
REFERÊNCIAS 266
Apendice 1 – Guião de entrevista: coordenador(a) de projeto..... 282
Apendice 2 - Guião de entrevista: professores voluntários 283
Apendice 3 - Guião de entrevista: cursistas..... 284
Apendice 4 – Resumo de aspectos da história de vida dos 23 entrevistados 285

LISTA DE SIGLAS

AMA - Associação dos Municípios Alagoanos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

B-On - Biblioteca do Conhecimento Online

CA - Centro Acadêmico

CAPES - Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CINTERFOR - Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional

CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DA - Diretório Acadêmico

DCE - Diretório Centrais dos Estudantes

DNER - Departamento Nacional de Estradas e Rodagens

DNIT - Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte

EAD – Educação à distância

EDISCA - Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAOJ - Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - instituição de Ensino Superior

IF - Instituto Federal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MAC - Método Aberto de Coordenação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NUBE - Núcleo Brasileiro de Estágios

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PET - Programa de Educação Tutorial

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROJOVEM - do Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSE - Programa Saúde na Escola

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SESU - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SGPR - Secretaria-Geral da Presidência da República

SINAJUVE - Sistema Nacional de Juventude

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SPE - Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - United Nations Population Fund

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fluxo da busca sistemática de artigos 49
Figura 2: Distribuição dos 383 artigos resultantes da triagem após exclusão de duplicados, por ano (2000-2020) 122
Figura 3: Os 19 periódicos com as maiores quantidades de artigos considerados na pesquisa 123
Figura 4: Quantidade de artigos de acordo com os países de desenvolvimento das pesquisas 124
Figura 5: Distribuição dos artigos de acordo com o continente onde as pesquisas foram desenvolvidas 125
Figura 6: Classificação dos 265 artigos de acordo com o caráter empírico e teórico 126
Figura 7: Quantidade de artigos por grupos etários mencionados como público alvo das pesquisas 126
Figura 8: Locais onde ocorre com maior frequência as práticas de educação não formal 127
Figura 9: Artigos de acordo com a função da educação não formal 128
Figura 10: Distribuição dos artigos referentes à América Latina e da Europa, por ano de publicação 129
Figura 11: Percentuais dos artigos da América Latina e Europa por tema da experiência educativa 130
Figura 12: Percentuais dos artigos da América Latina e Europa de acordo com os grupos etários . 131
Figura 13: Tipo de instituição onde ocorre a experiência educativa 132
Figura 14: Percentuais dos artigos da América Latina e Europa de acordo com a função que desempenha 133
Figura 15: Distribuição percentual das ONG da América Latina por categoria 135
Figura 16: Distribuição percentual das ONG da Europa por categoria 137
Figura 17: Funções da educação não formal identificadas nas experiências educativas da Rede Emancipa e do Conexões de Saberes 245
Figura 18: Representação da proporcionalidade dos ângulos de incidência e reflexo da luz sobre o espelho plano 249
Figura 19: Concepções de natureza da luz 250
Figura 20: Proporcionalidade entre a intenção da ação educativa e os resultados alcançados 250
Figura 21: Paralelo entre diferentes ângulos de incidência e reflexo da luz e as diversas intenções e resultados da educação não formal 251

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1: Termos-chave utilizados na busca de referências 47

Tabela 2: Distribuição das ONG por país latino-americano de acordo com os temas das atividades desenvolvidas 134

Tabela 3: Distribuição das ONG por país europeu de acordo com os temas das atividades desenvolvidas 136

Tabela 4: ONG de países europeus que desenvolvem atividades em outros países da Europa ou outros continentes 136

Tabela 5: Caracterização dos sujeitos entrevistados 182

Tabela 6: Aprendizagens construídas nas experiências educativas da Rede Emancipa e do Conexões de Saberes 241

INTRODUÇÃO

Os processos educativos formais recebem grande importância nas trajetórias de vida dos indivíduos, se constituindo enquanto escopo de governos nacionais e organizações internacionais. Os planejamentos e ações são para que seja garantido a todos os cidadãos o direito à escola e apropriação dos conhecimentos que vão desde o domínio da língua escrita até a aquisição de conhecimentos científicos mais complexos. Alcançar os níveis de educação institucionalizados, bem como as habilidades e competências que lhes dizem respeito, são essenciais para o prosseguimento nos estudos e para a inserção no mercado de trabalho, sendo estas, as principais funções da educação formal nas sociedades ocidentais.

Contudo, apesar de a educação escolar ocupar lugar de destaque neste cenário, a maior parte do que os indivíduos aprendem (Canário, 2001), e que os constitui enquanto seres sociais, pertencentes a uma determinada cultura, cidadãos do mundo, mas também sujeitos de direitos e deveres em âmbito nacional e internacional, é adquirido por meio de processos não formais e informais de educação (Gohn, 2006).

Assim, por ser analiticamente útil nos âmbitos acadêmico e político, passou-se a classificar tipos de educação, de acordo com o lugar, o modo e o período em que os processos ocorrem, conforme os conceitos: *educação formal*, *educação não formal* e *educação informal*. Deste modo, educação informal refere-se à aqueles processos a partir dos quais os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades mediante experiências diárias ao longo da vida, experiências essas vivenciadas na relação com amigos e familiares, por meio da leitura de um livro, em uma viagem, entre outras experiências; em vista disto, relaciona-se a processos não sistemáticos, mas que representam a maior parte do que aprendemos durante toda a vida, mesmo se tivermos em vista o conhecimento dos indivíduos que possuem elevado grau acadêmico, obtido por meio de processos formais. A educação formal, por sua vez, é hierarquicamente estruturada a partir de um sistema formal de educação, é cronologicamente classificada e ocorre em instituições tais como as escolas e universidades (Coombs & Ahmed, 1974).

Já o conceito *educação não formal* refere-se a aqueles processos intencionais e sistematizados, mas que diferem da educação formal, principalmente, por não concederem aos indivíduos um determinado grau acadêmico. Contudo, configura-se como um importante objeto de estudo nas ciências da educação, pois é através dos processos educativos classificados como não formais que os indivíduos aprendem sobre política e sobre direitos dos cidadãos, adquirem capacitação para o

trabalho, mediante a aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências, além de corresponder a aprendizagens que capacitam os indivíduos a se organizarem coletivamente para a resolução de problemas em âmbito coletivo, por meio da aprendizagem de conteúdos que proporcionam a leitura e compreensão do contexto econômico, político e social (Gohn, 2006).

Por corresponder a uma amplitude de processos educativos e possibilidades de alcance de objetivos por meio da educação, a educação não formal passa a ser concebida como um caminho a partir do qual tanto políticas governamentais quanto organizações da sociedade civil percorrem para chegar a determinados fins, por isso mesmo ela se constitui um campo de disputa, apresentando diferentes tendências, ou seja, concepções de mundo, de ser humano e de educação, assentando-se aí, o seu caráter político.

Deste modo, de acordo com as teorias crítico-reprodutivistas da educação, que a concebem como um fenômeno social que ocorre condicionado à estrutura social e econômica, a educação apresenta uma função de reprodução social. Deste modo, além de desenvolver determinado tipo de indivíduo ou ser social, a educação, através das instituições, se apresenta como um dos meios a partir dos quais as classes dominantes determinam os seus interesses por meio, sobretudo, da ideologia, mas também da repressão (Althusser, 1980). Assim, a educação escolar que já foi concebida como uma via de possibilidade de justiça social passa a ser percebida como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 1992).

Assim como a educação escolar, a educação não formal é um campo de disputa entre interesses opostos, que diferem na concepção de indivíduo e de sociedade. Posto isto, desde que é concebida como um tipo de educação, a educação não formal é utilizada para denominar processos que possuem finalidades diversas, ou seja, tendências.

Deste modo, para ilustrar diferentes tendências da educação não formal, podemos citar alguns exemplos. Após a Segunda Grande Guerra, as experiências de educação não formal que ocorreram em países do hemisfério sul, realizadas por agências de desenvolvimento, foram orientadas pelas teorias de Modernização, princípios econômicos keynesianos e também pela teoria do capital humano (Colley, Hodkinson e Malcom, 2003). Já, na década de 1970, práticas de educação não formal, influenciadas pelas teorias de Frantz Fanon (1968) e Paulo Freire (1987), seguiram uma outra orientação, pois corresponderam a experiencias de caráter emancipatório, pois propiciaram bases teóricas que permitiram aos indivíduos refletirem e fazerem uma leitura crítica do contexto político, social e econômico, afim de transformá-lo. Neste sentido, ganha força, no contexto da América Latina do século XX, uma corrente pedagógica denominada educação popular.

Desde o início do século XXI, há uma nova tendência da educação não formal, orientada pela concepção da Aprendizagem ao Longo da Vida, presente, sobretudo, na Europa Continental e no Reino Unido, caracterizada por uma mudança dentro da dimensão política, pois apresenta uma intensa instrumentalização econômica da educação (Colley, Hodkinson e Malcom, 2003), sobretudo no que diz respeito a práticas educativas direcionadas para as juventudes, por meio de formações que visam, entre outros objetivos, o enriquecimento do currículo profissional, mediante projetos e programas governamentais tais como o ERASMUS+ e o Serviço Voluntariado Europeu, entre outros.

Contudo, essa tendência não está presente apenas na Europa Continental e Reino Unido. Em países como o Brasil, as políticas governamentais para as juventudes são orientadas de modo a aproveitar ao máximo possível o potencial produtivo da população jovem (Lozzi, Bastos, Oliveira, & Fernandes, 2019), tendo em vista que o país possui atualmente uma "Onda Jovem", isto é, proporcionalmente, o grupo etário abaixo de 30 anos é maior que os outros (Abramovay, Andrade, & Esteves, 2007).

Assim, as juventudes se constituem como o público-alvo para o qual grande parte das ações e políticas governamentais que envolvem processos de educação não formal se destina, tendo em vista que este grupo social está em processo de formação acadêmica e profissional, e consequente inserção no mundo do trabalho. Contudo, há ainda aqueles grupos e organizações da sociedade civil, tais como movimentos sociais, organizações não governamentais - ONG, associações, sindicatos, que veem nas juventudes uma possibilidade de formação para a transformação social. Assim, as várias políticas de estado e experiências coletivas desenvolvidas com e para as juventudes configuram-se um campo de multiplicidades e tendências da educação não formal voltadas para esse grupo etário.

Diante do exposto, coloca-se a seguinte questão de investigação: há uma predominância de tendência da educação não formal, presente nas políticas governamentais e práticas na América Latina e Europa, sendo no primeiro contexto o aspecto emancipatório dominante e, no segundo, a lógica do capital humano?

Partimos da hipótese de que há diferenças predominantes nas funções sociais e políticas da educação não formal nos contextos da América Latina e Europa. Acreditamos que nesses dois continentes a educação não formal acontece de modo a empoderar os sujeitos envolvidos no processo educativo. No entanto, o empoderamento é concebido de forma diferente, pois na América Latina as práticas de educação não formal remetem, predominantemente, a processos educativos coletivos e emancipatórios, fruto da organização social, enquanto na Europa, nas experiências educativas direcionadas pelas políticas de estados, a compreensão de empoderamento segue principalmente uma

perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. Ou seja, neste último contexto a concepção de educação não formal remete a um processo de aprendizagem mais individual, principalmente voltado para a formação de competências individuais que dão maiores possibilidades aos indivíduos no que toca a posicionar-se no mercado de trabalho e a fazer escolhas individuais.

Disto isto, adotamos um modelo de análise para as funções que a educação não formal desempenha nas experiências educativas e políticas desenvolvidas com e para as juventudes, seguindo um modelo proposto por Trilla (1998). Contudo, como tal modelo é insuficiente para analisar a natureza da função educativa de um determinado grupo de experiências educativas, propomos o acréscimo de uma outra categoria de análise.

Para responder à questão de investigação que formulamos, e consequente confirmação ou não de nossa hipótese inicial, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo percurso deste relatório é descrito a seguir.

No primeiro capítulo, é discutido o papel socializador da educação, pois é por meio de processos educativos, escolares e não escolares, que as sociedades formam tipos de homens e mulheres, cidadãos e trabalhadores, caracterizando, portanto, o seu caráter político. Estas discussões se apoiam nos contributos de alguns autores, tais como Durkheim (1975) e Brandão (2007), que analisam o papel socializador da educação. Outros autores, como Althusser (1980) e Bourdieu (2007), também trazem importantes aportes a este tema, pois as teorias desenvolvidas por estes autores nos permitem refletir sobre o papel que a educação exerce na sociedade, através da perpetuação de ideologias, podendo ter caráter regulador ou emancipador e estando associada a diferentes concepções de desenvolvimento.

No capítulo inicial ainda é historiado e discutido o surgimento da conceituação dos tipos de educação: formal, não formal e informal (Paulston , 1972, Coombs & Ahmed, 1974, Gohn , 2006), e a relação que estas estabelecem entre si (Bekerman & Silberman-Keller, 2013). Contudo, é importante referir que estes modos de educação coexistem em muitos dos espaços educativos e na sociedade de forma geral (Palhares, 2009). Apoiando-se em autores tais como Colley, Hodkinson e Malcom (2003), também são apresentadas as tendências que a educação não formal teve no século XX e as orientações que passa a ter desde o início do século XXI.

No capítulo dois é apresentado o tema da pesquisa, com base nos autores que o sustentam, bem como a questão de investigação inicial que motivou o estudo, assim como o percurso teórico e metodológico adotado para a condução da pesquisa. Deste modo, como o objeto de estudo envolve a compreensão das tendências da educação não formal, mediante a análise dos diferentes aspectos

políticos desta, o que envolve, entre outros enfoques, a perspectiva de sujeitos de dois estudos de caso a respeito das experiências educativas das quais vivenciaram, este estudo é classificado como qualitativo. A caracterização deste estudo como de natureza qualitativa é apoiada nos pressupostos de autores como Gibbs (2009) e Minayo (2014a). Neste capítulo também é descrita a etapa empírica da investigação. Optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas com recurso à metodologia história de vida, pois tal abordagem permite compreender o fenômeno estudado mediante as experiências vivenciadas e refletidas pelos sujeitos (Bolivar, 2012).

Assim, foram entrevistados 23 sujeitos, sendo 21 atores sociais de dois cursinhos pré-universitários que acontecem no território brasileiro: o *Conexões de Saberes,* do Programa de Educação Tutorial (PET) e o *Rede Emancipa – Movimento Social de Cursinhos Populares*. Além disso, foram entrevistados dois secretários de juventudes de dois desses estados onde as experiências de educação não formal acontecem. As entrevistas tiveram o áudio gravado e foram posteriormente transcritas. Os dados foram analisados de acordo com a técnica de análise temática de conteúdo (Bardin, 1977; Minayo, 2014b).

O capítulo três apresenta o processo de construção social a respeito da juventude (Zorzi, Kieling, Weisheimer & Fachinetto, 2013) e o desenvolvimento desta enquanto categoria dentro da Sociologia (Abramo, 1997; Weisheimer, 2009; Groppo, 2016), bem como são apresentados dois importantes conceitos, o de *condição juvenil* (Eisenstadt, 1976; Minayo, 2011) e *moratória social* (Margulis & Urresti, 2002), relevantes para a compreensão de aspectos sociais que estão relacionados à juventude, no que se refere às políticas destinadas a esta, tais como educação e formação, empregabilidade, empreendedorismo, entre outros.

No capítulo quatro são apresentadas e analisadas as políticas para as juventudes nos hemisférios norte e sul, ou seja, os contextos europeu e latino-americano, e, mais especificamente, as realidades portuguesa e brasileira. Inicialmente são apresentados quatro modelos para as políticas destinadas às juventudes na América Latina (Abad, 2002), evidenciando que, de modo geral, seguiram duas principais linhas: capacitação profissional, para os jovens em situação de pobreza, e, formação de empresários, no que ficou conhecido como "cultura empreendedora", esta última sustentada pelos ideais do capital humano.

Ainda no capítulo quatro são apresentados os principais marcos para as políticas governamentais para as juventudes na América Latina e Europa. No primeiro contexto, é destacado a instituição da Política Nacional de Juventude, coordenada e executada pelo Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, regido pelo Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018, cujos objetivos são a

construção de um país onde as pessoas tenham condições justas e igualitárias. No contexto europeu, destacamos os direcionamentos dados pela União Europeia no território dos países que a compõe, dando ênfase aos programas de intercâmbio e voluntariado como principais projetos governamentais para as juventudes. Neste e naquele âmbito, a educação não formal não é mencionada de maneira específica nos textos que instituem as políticas para as juventudes, mas ela aparece como um elemento a partir do qual os direcionamentos de formação profissional e acadêmica poderão ser ofertados.

O capítulo cinco consiste em uma revisão sistemática de literatura com base no protocolo PRISMA (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahash, & Bertolozzi, 2011), que foi realizada com o intuito de encontrar evidências que indiquem os distintos empregos do conceito, tanto em trabalhos científicos de natureza teórica, como em análises de experiências práticas, bem como as semelhanças e diferenças que assume na literatura acadêmica mundial e mais especialmente na América Latina e Europa.

Deste modo, a partir da revisão sistemática de literatura, foi possível também identificar quais experiências e práticas de educação não formal são abordadas em pesquisas científicas, especialmente as que evidenciam estudos relativos às juventudes. Essa revisão nos permitiu compreender e criar categorias que classificam os contextos e funções que a educação não formal desenvolvida com e para as juventudes apresenta. Por identificarmos um grande número de experiências educativas que ocorrem em ONG, analisamos também a natureza de práticas educativas não formais em países da América Latina e Europa, tendo como base as plataformas Forus Internacional (2021) e Concorde Europe (2021).

Além disto, este capítulo ainda traz, de forma mais específica, algumas perspectivas de como a educação não formal é concebida como "resposta" para a condição juvenil. Esta análise é feita com base nos trabalhos acadêmicos identificados na revisão sistemática como sendo especificamente relacionados ao grupo etário denominado juventude.

No capítulo seis contextualizamos o processo de democratização do ensino superior no Brasil e o papel dos cursinhos pré-universitários como uma importante ferramenta que possibilita às camadas populares disputarem, de forma menos desigual, os processos de seleção para vagas no ensino superior. São apresentadas as experiências do cursinho pré-universitário da *Rede Emancipa* – que foi fundado pelo grêmio politécnico da USP na década de 1980 e hoje está presente em 8 estados brasileiros – e o *Conexões de Saberes* – que surgiu no Rio de Janeiro, organizado por jovens universitários oriundos da Favela da Maré e que posteriormente foi institucionalizado em âmbito governamental e implementado em 37 universidades brasileiras. Estas duas experiências de educação

não formal baseiam-se na práxis da corrente pedagógica educação popular, cujo principal expoente no Brasil é Paulo Freire.

Neste último capítulo, também são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com professores, estudantes universitários e cursistas. É discutido como os espaços dos cursinhos pré-universitários são propiciadores de experiências críticas e emancipatórias para os cursistas que deles participam e também para os jovens, professores em formação. Para estes últimos, ao passo em que se apropriam de conteúdos e habilidades para a atuação profissional, também podem repensar o papel da educação e da própria prática docente de forma crítica. Assim sendo, a ducação não formal desempenha algumas funções que se sobrepõem nas práticas educativas estudadas.

Concluímos analisando como a educação não formal aparece como uma alternativa à resolução dos problemas sociais que compõem a condição juvenil na contemporaneidade, nos contextos latino-americano e europeu, tanto no âmbito das políticas de estado, por meio dos programas de formação acadêmica e profissional, e também nas iniciativas da sociedade civil organizada, mediante práticas educativas desenvolvidas em ONG, associações, sindicados e movimentos sociais gerais — dentre os quais se inserem os cursinhos pré-universitários —, bem como são analisadas as tendências que predominam em cada um destes contextos de educação não formal.

CAPÍTULO 1 - “DESTINO?”: A função social da educação não formal em diferentes contextos

Eu cresci em uma terra em que o destino costuma ser visto como uma mulher. Vidhiy-Amma, ou Mãe-Destino, escreve o destino de cada criança em sua testa, no nascimento. Existe até uma expressão em canara para o que pode ser percebido sem se ver: haneli barediddu, "o que está escrito na testa". Meu destino também pode ter sido pré-planejado[...].

Ao proferir estas palavras, uma menina indiana reflete sobre sua própria condição social no documentário *Daughters of Destiny*. Ela nasceu na casta *dalit* ou “intocáveis”, a mais baixa casta do hinduísmo. Este pensamento difundido popularmente pela sociedade indiana, e compartilhado por ela, provavelmente não tem as bases científicas da obra “A reprodução” de Bourdieu e Passeron, mas expressa como na cultura indiana a socialização desigual conduz cada indivíduo para um destino social que lhe é atribuído pela estrutura de classes.

Neste capítulo discutimos a função social da educação em seus vários tipos — formal, informal e não formal —, bem como refletimos sobre como esta última — assim como as demais — obedecendo a determinados interesses, pode servir para a reprodução ou emancipação dos sujeitos que a vivenciam.

1.1 A educação como "socialização metódica": diferentes funções da educação

A ideia de educação como processo que decorre por toda a vida e nos mais variados espaços sociais não tem um marco inicial preciso ou uma única definição. Para estatuir uma educação que acontece fora do espaço e do tempo da escola têm sido usados vários conceitos como “extraescolar”, “educação permanente”, “educação social”, “aprendizagem ao longo da vida”, “educação informal”, “educação não formal”, entre outras.

De fato, a maior parte do que aprendemos se dá fora do ambiente escolar, pois sendo a escola uma instituição recente e não presente em todas as culturas, a humanidade, ao longo dos séculos, educou-se sem instituições escolares. Como afirma Rui Canário (2006):

> o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar. Mas se todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade (p. 196).

Porém, antes de começarmos a falar sobre a amplitude dos processos educativos e dos tipos de educação, é necessário revisitar o próprio conceito de educação, pois, ao fazê-lo, encontraremos as bases para a compreensão da educação, não como processo que acontece de maneira completamente espontânea e natural, mas que apresenta funções orientadas por determinados interesses.

Em seu livro “O que é educação”, Brandão (2007) conta-nos uma história que ilustra bem a amplitude dos processos educativos e das diferentes funções que a educação pode desempenhar. Posteriormente à ocasião de firmação de um tratado de paz entre a Virgínia e Maryland e os Índios das Sete Nações, os governantes brancos endereçaram cartas aos índios, sugerindo-lhes que ~~os~~ enviassem alguns de seus jovens para que fossem educados em suas escolas. Os índios por sua vez agradeceram a oferta, mas recusaram-na com a seguinte justificativa:

> [...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.
>
> Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

> Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (Brandão, 2007, pp. 8-9).

Brandão não nos conta qual a resposta que os índios receberam dos governantes brancos e se de fato estes enviaram seus jovens para serem educados pelas tribos, mas a resposta provavelmente é não. Assim como a educação do homem branco era inadequada para preparar o índio para a vida na tribo, tampouco a educação desenvolvida na aldeia seria suficiente para capacitar um jovem branco para a vida na cidade.

Essa situação, no entanto, exemplifica e aclara quatro importantes aspectos a respeito da educação. O primeiro é que ela ocorre em diferentes contextos, na cidade e na aldeia. O segundo é que acontece em diferentes lugares, na escola e na comunidade. O terceiro aspecto é que os educadores podem ser professores, mas também os demais componentes do corpo social. E por fim, a educação serve como um recurso para preparar diferentes tipos de indivíduos, com determinadas habilidades, para diferentes funções, de acordo com os distintos modos de vida, como explica Brandão (2007, p. 11):

> [...] quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Não só a educação da cidade em contraposição a educação da aldeia, nessa ilustração específica descrita, difere uma da outra, mas quando recorremos à história em busca de conhecimentos a respeito de diferentes modos de educação em diversos períodos e civilizações, encontramos outros tantos exemplos de múltiplas maneiras de uma civilização educar seus indivíduos.

Se olharmos para a experiência de duas das cidades-estados que compunham a Grécia, como Atenas e Esparta (século VIII ao VI a.C.), teremos exemplos de duas civilizações que vivenciaram o mesmo momento histórico — o período arcaico — mas que também desenvolveram diferentes modelos de educação.

Esparta localizava-se na região da Lacônia, a sudeste da península do Peloponeso, num vale cercado por altas montanhas de difícil acesso. Foi fundada por volta do século IX a.C. pelos povos Dórios. Essa região era rica em minerais e possuía um terreno fértil para o plantio de vinhas, cereais e oliveiras, e as pastagens também eram boas para a criação de animais. Como Esparta se dedicou a conquista de territórios de vários outros povos, a educação espartana consistia em:

> desde a mais tenra infância, os garotos eram criados como futuros guerreiros, submetidos a condições muito duras, tanto para seu corpo como para seu espírito, de maneira a se tornarem pessoas extremamente resistentes e, por isso, se usa, até hoje, o adjetivo "espartano" para designar a sobriedade, o rigor e a severidade. Ficavam todo o tempo treinando para a guerra.
> Os rapazes aprendiam a ler e escrever apenas o necessário aos objetivos de se tornarem soldados disciplinados e cidadãos submissos, concentrando-se no aprendizado militar (Funari, 2002, p. 31).

Atenas, por sua vez, localizava-se a sudeste da península grega central. Como possuía solo pouco fértil, nas colinas eram plantadas oliveiras e uvas e a produção de trigo e cevada nem sempre era suficiente para alimentar. Para suprir tal carência, Atenas desenvolveu uma indústria de azeite e vinho, e também mineração da prata. Ao sul da península construíram um porto, o de Pireu, o que possibilitou que se destacassem no comércio marítimo. A educação ateniense consistia em:

> Os meninos começavam aprendendo boas maneiras com os pedagogos (professores escolhidos pelo pai) e depois a ler, escrever, contar e cantar acompanhados da lira além de praticar esportes. Dos 14 aos 18 anos, sua educação baseava-se principalmente nos exercícios físicos, já que dos 18 aos vinte anos os jovens deviam prestar um tipo de serviço militar. O principal objetivo educacional ateniense era formar cidadãos capazes de defender a cidade e/ou cuidar dos assuntos públicos. Preparava também os indivíduos para participar de competições atléticas e musicais e para falar em público expondo ideias com clareza (Funari, 2002, p. 44).

Deste modo, estes dois povos que compunham a Grécia desenvolveram sociedades com características diferentes e distintas formas de educar seus membros. Ao passo que Atenas foi pioneira

na formação da democracia, Esparta produziu um estado mais totalitário. Enquanto que Atenas tinha uma concepção de formação do homem livre, com valorização de experiências culturais, sociais e antropológicas diversas, Esparta tinha uma perspectiva de formação do cidadão-guerreiro, favorecia, portanto, a aquisição da força e da coragem, com pouca atenção à cultura, leitura e escrita (Cambi, 1999).

A história de Roma é longa, mas especificamente no período arcaico entre os sete reinados que vão de Rômulo a Tarquínio (753 a.C. a 509 a.C.), esta civilização possuía uma economia fortemente agrícola e era marcada por uma intensa tradicionalidade. Teve como texto-base para a educação as "Doze tábuas" escritas em bronze. Tal texto evidenciava o valor da tradição e delineava um código civil. Já no que diz respeito à educação, as tábuas traziam como valores máximos a dignidade, coragem e firmeza. A educação era então composta de duas partes, uma primeira que se dedicava ao aprimoramento da eloquência (formação literária e moral) e uma segunda que evidenciava a virtude civil (desenvolvimento do corpo, adestramento das armas e respeito à lei) (Cambi, 1999).

Avançando alguns séculos, mais precisamente ao período que ficou conhecido como Idade Média (séculos V a XV d.C.), Cambi (1999) destaca o papel que o imaginário cristão teve na educação dos povos do continente Europeu. O autor chama a atenção para a duplicidade desse imaginário: o aristocrático e o popular, que tiveram percursos e meios de difusão diferentes. O imaginário da aristocracia era veiculado pelo livro e estava ligado a uma visão mística e teológica da religião, intercalando a valorização da fé e da racionalidade. O imaginário popular, por sua vez, era veiculado pela palavra, pela imagem e pelo rito, que ao simplificar a mensagem religiosa:

> repele a formalização/ritualização dos comportamentos humanos (a guerra no torneio, o amor no amor cortês) para olhar também para o "baixo" do homem, o corpo, o sexo, a irregularidade, o cômico, restituindo-lhes cidadania e colocando-os como "valores subversivos" (por exemplo, o Carnaval). A simplificação da mensagem religiosa encontra atestação nos pregadores e na linguagem geralmente grave, violenta, etc.[...] (Cambi, 1999, p. 147).

Deste modo, tudo o que fazia parte dessa construção do imaginário constituía processo educativo, pois ao pregar sobre pecado e arrependimento, os pontífices e os monges doutrinavam sobre a moralidade e consequentemente incidiam sobre os costumes sociais. O imaginário também educava a partir das imagens pintadas que retratavam a vida de Cristo, de Maria e de outras personagens bíblicas.

O que podemos apreender a partir desses quatro exemplos de sistemas educativos de distintas civilizações é que não há um único modelo de educação, pois cada sociedade forma o tipo de indivíduo que julga necessário para os fins que deseja atingir. E esses objetivos a serem alcançados não são determinados individualmente, mas como afirma Durkheim (1975):

> São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmo, na sua maior parte, obra das gerações passadas. Todo o passado da humanidade contribuiu para estabelecer esse conjunto de princípios que dirigem a educação de hoje; toda nossa história aí deixou traços, como também o deixou a história dos povos que nos procederam (p. 4).

Assim, para compreender como cada civilização organizou o seu sistema educativo, é necessário analisá-la em seu contexto, ou seja, no tempo histórico ao qual pertenceu, na localização geográfica a qual se assentou, qual religião predominou, como se organizava politicamente, quão desenvolvida era a ciência, qual atividade econômica desempenhava, entre outros aspectos.

O homem não nasce um ser social, ou seja, o estar em sociedade, submeter-se a autoridades, à política, e comportar-se de determinada forma, não é uma aptidão natural que se desenvolve de forma espontânea, mas é um processo ao qual somos todos submetidos ao nascer, com a finalidade de desenvolver em cada um características necessárias à vida moral e social. A essa subjugação que as gerações anteriores submetem as mais novas Durkheim (1975) denominou de "socialização metódica", pois de acordo com o autor, a educação é:

> a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política quanto pelo meio específico ao qual a criança está destinada em particular (Durkheim, 1975, p. 7).

É importante, também, ressaltar que uma determinada sociedade não produz um único modo de educação, mas múltiplas "educações", o que Durkheim (1975) denominou de duplo aspecto, ou seja, ao mesmo tempo que a educação é um processo uno, é igualmente múltiplo, possuindo algo em comum, como a religião por exemplo, que dará fundamentos iguais a todos os indivíduos. Deste modo, se uma sociedade é formada por castas, haverá diferentes maneiras de educar um membro pertencente a uma casta inferior e o outro de uma casta superior. Há também distintas maneiras de se educar determinados grupos sociais com base em outros fatores, como por exemplo, o gênero.

Em um documentário denominado Filhas do Destino (Roth, 2017), dirigido pela norte-americana Vanessa Roth e produzido pela Netflix em 2017, temos um importante exemplo de como em uma mesma sociedade, que neste exemplo é a indiana, é possível coexistirem diferentes modos de educação para diferentes grupos sociais que a compõe. O documentário acompanha durante sete anos o ingresso de cinco meninas na escola residencial *Shanti Bhavan* em *Tamil Nadu*, na Índia. Essas crianças são pertencentes a casta *dalit* ou "intocáveis", a mais baixa casta do hinduísmo, formada por trabalhadores braçais, que geralmente desempenham atividades em pedreiras, colam caixas de fósforo ou varrem ruas, atividades com as quais eles garantem não mais do que dois dólares por dia para o sustento das suas famílias.

Aos moradores dessa comunidade estão destinadas as atividades econômicas já descritas e, no caso das mulheres, as possibilidades de projetos de vida são um casamento e posteriormente a maternidade. Esse "destino" é definido pela própria estrutura da sociedade indiana, que apesar de ter legalmente extinguido o sistema de castas em 1950, ainda especifica diferentes posições e funções sociais para os indivíduos. Essas posições sociais são estabelecidas, como vimos, por uma forte componente cultural e econômica que limita o acesso à educação, inclusive a escolar, a determinados indivíduos pertencentes a grupos sociais particulares, impossibilitando-os de ascenderem socialmente.

As crianças que são escolhidas para estudarem em *Shanti Bhavan*, apenas uma por família selecionada, rompem com a regra social das castas, pois são preparadas para obter as melhores notas do país nos exames, para poderem integrar as faculdades indianas. O percurso escolar as conduz a ingressar em cursos como direito, jornalismo, medicina e enfermagem, por exemplo, e quebrar a tradição do trabalho braçal que é a regra para as cartas das quais são provenientes.

A preparação para o desempenho de profissões, como pode ser observado no documentário citado anteriormente, é mais um encargo da educação. Pois como cada profissão possui características específicas, as crianças são preparadas desde cedo para o desempenho de determinadas funções para as quais serão posteriormente chamadas. Sendo assim, nos países ditos civilizados, a educação passa a ser cada vez mais precocemente diversificada e especializada (Durkheim, 1975).

Todavia, não é apenas no sistema de castas indiano que podemos observar na atualidade múltiplas "educações" em uma mesma sociedade. A educação da classe dominante não é a mesma que a da classe de trabalhadores, pois mesmo possuindo uma base curricular comum, a daquela possui um currículo enriquecido com atividades extracurriculares, além de acontecer em um espaço

com melhores infraestruturas, ao passo que a desta não. Da mesma forma que quem mora no campo tem acesso a um determinado tipo de educação, diferente de quem a ela tem acesso na cidade.

De acordo com as teorias crítico-reprodutivistas da educação, que a analisam como um fenômeno social que acontece condicionado à estrutura social e econômica, a educação tem uma função básica de reprodução social. Assim, ela não cumpre apenas a função de desenvolver determinado tipo de indivíduo ou ser social, mas nas sociedades modernas, onde há Estado estruturado, a educação, através das instituições, pode ser um dos meios a partir dos quais as classes dominantes estabelecem os seus interesses. Essas instituições que agem, sobretudo, por meio da ideologia, mas também, em menor parte, por meio da repressão, quais sejam, sistema escolar, família, cultura, entre outras, que Althusser (1980) denominou de "aparelhos ideológicos do Estado".

Para Althusser, a ideologia, de forma geral, nada mais é do que um sistema de ideias pertencente a um indivíduo ou a um grupo social. Para explicar-nos o que defende sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia, o autor apresenta então duas teses a respeito deste conceito, uma que destaca o aspecto mais imaginário e outra que evidencia a perspectiva mais material. A primeira tese diz respeito à ideologia enquanto concepção de mundo, podendo ser representada pelo viés da religião, da moralidade, da política, da justiça, entre outras, ou seja, enquanto objeto "representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência" (Althusser, 1980, p. 77). A segunda tese é de que "a ideologia tem uma existência material", pois sempre se expressa em aparelhos e consequentemente em suas práticas. Nesse sentido, a ideologia também se materializa a partir do conjunto de crenças dos indivíduos refletido em suas práticas, sejam elas ajoelhar-se em uma missa, participar de uma manifestação, entre outros exemplos (Althusser, 1980, p. 83).

Deste modo, os indivíduos agem conscientemente de acordo com a ideologia que escolheram, quer na política, na religião, na moralidade, ou seja, os seus comportamentos serão guiados conforme essas ideias. Essas práticas dos indivíduos, por sua vez, são reguladas por rituais dos aparelhos ideológicos dos quais fazem parte e nos quais acreditam.

Entre estes aparelhos ideológicos, Althusser identifica o aparelho ideológico do estado escolar, ou seja, um sistema de instituições no qual se inclui a escola, onde se materializa o fenômeno educação. A educação, vista sob o olhar da sociologia da educação, que a analisa a partir da conjuntura política, social, econômica e também cultural, passa a ter um importante papel na relação entre o sistema produtivo e a escola, pois esta instituição é compreendida como desempenhando um importante papel nas sociedades capitalistas: a de reprodutora da concepção de mundo neoliberal (Cassin, 2003).

É importante, porém, destacar, que essas instituições do aparelho ideológico de estado escolar não produzem as ideologias, apenas as reproduzem. Reproduzem não apenas a ideologia do Estado, mas também outras ideologias que são subproduto daquela. Althusser (1980) denominou essas ideologias que surgem a partir da Ideologia do Estado de "ideologias secundárias", enquanto a que a originou denominou de "ideologia primária". Assim, a escola reproduz a ideologia primária e as secundárias, sendo um importante espaço da luta de classes.

Assim como Althusser, Bourdieu e Passeron (1992) fizeram críticas a educação escolar. Em um período histórico onde a sociedade via na escola a possibilidade de justiça social, meritocracia e igualdade de oportunidades, Bourdieu e Passeron a analisaram como além de reprodutora, legitimadora das desigualdades sociais. Deste modo, a educação escolar, na teoria destes autores, é percebida não de acordo com a função que lhe fora atribuída, de transformadora e democratizadora das sociedades, mas, como uma das principais instituições que legitima os privilégios sociais (Nogueira & Nogueira, 2002).

Assim, para Bourdieu (2007), a escola não era promotora de condições de igualdade social, mas, como reprodutora, e a depender da classe social da qual o indivíduo era originário, ele obteria êxito ou não no sistema escolar:

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos,* sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2007, pp. 41-42).

De acordo com Althusser (1980), há a possibilidade de haver escolas onde acontecem processos educativos orientados por uma ideologia antagônica à ideologia de Estado, como aquelas realizadas por meio de sindicatos ou resultantes das reivindicações de movimentos sociais, por exemplo.

Muito se fala do papel da escola no que diz respeito à ideologia, interesses da classe dominante e luta de classes, porém, a educação, em seus diferentes tipos, seja a formal, não formal ou informal, sobretudo as duas primeiras, são espaços de disputa ideológica, podendo ser reprodutoras ou não, dos interesses das classes dominantes, sendo de qualquer forma extensão do que se convencionou como luta de classes.

É importante definir estes conceitos — educação formal, não formal e informal — pois a inexatidão, quanto ao que denominamos ser a nossa prática, influencia nos aspectos políticos e práticos do ato educativo. A exemplo disto, Rogers (2005) cita a utilização do termo "educação não formal", por parte de algumas agências, para caracterizar o trabalho que realizam, sendo que há um grande distanciamento entre o que dizem estar praticando e o que de fato realizam.

1.2 A educação formal, não formal e informal

Mediante o reconhecimento da amplitude dos processos educativos, passou-se a perceber a relevância e a necessidade de se caracterizar as modalidades educativas a partir de uma tipologia: *educação formal*, *não formal* e *informal*. O surgimento desta tipologia tem origem na década de 1960 em um contexto de "crise da educação" escolar. Após a Segunda Guerra Mundial e a incapacidade dos sistemas escolares de atenderem a demanda da escolarização de forma satisfatória, passou-se a questionar a função do sistema escolar na promoção social dos sujeitos que dele participam (Trilla, Gros, López, & Martín, 1993). Aliado a estes fatores está relacionada à formação de recursos humanos para a sociedade industrial que emergia (Coombs, 1985).

A conceituação desta tipologia — *educação formal*, *não formal* e *informal* — é geralmente estabelecida em comparação/negação de caracterizações particularidades da educação escolar, onde o escolar corresponde à educação formal e os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar dizem respeito à educação não formal e informal. Paulston (1972) como também posteriormente Bekerman e Silberman-Keller (2013) ilustram a relação entre educação formal, não formal e informal como sendo a primeira central e estas duas últimas periféricas.

A utilização desta tipologia para diferenciar os tipos de educação assume distintos sentidos nos variados contextos, muito embora haja um consenso, sobretudo no que diz respeito ao emprego dos termos formal e informal, sendo o conceito de não formal o mais ambíguo e polissêmico (Marques & Freitas, 2017).

Antes de passarmos à diferenciação de cada uma destas noções, é importante ressaltarmos que não se deve estabelecer "fronteiras rígidas entre o formal e o não formal ou informal, pois os currículos escolares atuais, baseiam-se em práticas sociais, ou seja, estabelecem relações entre os tipos de educação. Deste modo, os currículos devem conter questões científicas, relacionadas à comunidade e a humanidade de forma geral" (Gadotti, 2005).

Neste sentido, Palhares (2009) afirma que "parece-nos cada vez mais claro que a rotulagem da escola como a instituição de 'educação formal' está em perda de significado, pois nos espaços e tempos escolares coexistem processos e actividades de natureza não-formal e informal, dinamizados internamente" (p. 55). Deste modo, ao invés de muros, existem modos predominantes de cada tipo de educação nos espaços sociais (La Belle, 1982), pois na escola, que é o lugar onde acontecem processos educativos formais, ocorrem também processos informais (Lucena, 2017).

Coombs e Ahmed (1974), por considerarem analiticamente útil, e fazendo a ressalva de que existe convergência e interação entre esses três modos de educação, classificam-nos de acordo com o lugar, o modo e o período em que esses processos ocorrem. Desta maneira, a educação informal é aquela a partir da qual os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades mediante experiências diárias ao longo da vida, experiências essas adquiridas na relação com amigos e familiares, na leitura de um livro, em uma viagem, entre outras experiências; é, deste modo, não sistemática, desorganizada, mas representa a maior parte do que aprendemos durante toda a vida, mesmo das pessoas que possuem elevado grau acadêmico obtido por meio de processos formais. A educação formal, por sua vez, é hierarquicamente estruturada a partir de um sistema formal de educação, é cronologicamente classificada e ocorre em instituições tais como as escolas e universidades.

Ainda de acordo com Coombs e Ahmed (1974) educação não formal é sistemática e organizada, mas diferente da educação formal, ocorre fora do sistema formal de ensino, destinada a grupos específicos tais como crianças ou adultos, podendo ocorrer em programas de capacitação de agricultores, alfabetização de adultos, programas comunitários, em clubes, entre outras situações.

Na década de 1970, porém, Paulston (1972) também já havia observado que não haveria dúvidas ao que corresponderia a educação formal, mas que não havia concordância ao que corresponderia a educação não formal. Contudo, é certo que ela – a educação não formal –, passou a receber maior interesse de educadores, administradores e políticos devido à crise mundial pela qual a educação formal passava, sendo a educação não formal uma alternativa para alcançar interesses tanto individuais como nacionais. O autor define então a educação não formal como uma educação não escolar, porém sistemática e organizada, mas que não confere um grau acadêmico dentro da hierarquia do sistema formal de ensino.

Gohn (2006), por sua vez, utiliza atributos para caracterizar cada um dos campos onde predominantemente se desenvolvem as modalidades educativas. Deste modo, ela caracteriza a educação formal como aquela que ocorre nos espaços formais de educação, tendo o professor como educador e desenvolvida de acordo com um currículo pré-estabelecido. A educação informal, no que

lhe concerne, acontece independente da intencionalidade, nos mais variados espaços sociais. A educação não formal acontece dependente da vontade do sujeito que a vivência, ou seja, há uma intencionalidade, mas, diferente da educação formal, não confere um grau acadêmico. Sendo assim, a respeito da educação não formal, a autora cita várias dimensões, tais como:

> a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p. 28).

Deste modo, a educação não formal pode ser espaço de formação de competências e habilidades individuais para o trabalho, mas também pode ser um espaço de propiciação de uma formação que visa desenvolver a participação social e cidadã. Neste último sentido, seu objetivo se direcionada para a construção coletiva da autonomia e emancipação dos sujeitos que vivenciam tal ação educativa, isto é, sua finalidade é a transformação social. Nessa perspectiva, aproxima-se da práxis da Educação Popular, uma corrente pedagógica que se desenvolve em práticas de educação não escolar, sobretudo na América Latina.

1.3 Educação não formal: da gênese do conceito às políticas de desenvolvimento

Sem um marco inicial preciso, queremos destacar aqui dois aspectos da origem da educação não formal. O primeiro está mais relacionado ao contexto de entendimento de um tipo de educação e o segundo à utilização do termo propriamente dito. De acordo com Colley, Hodkinson e Malcom (2003), os processos de "educação não formal" teriam origem na Grã-Bretanha há mais de 200 anos, pois estariam relacionados, sobretudo, ao aprendizado de ofícios.

No século XVIII, a educação institucionalizada não era direcionada às camadas populares, a aprendizagem de ofícios voltados para a produção ficavam a cargo das famílias ou de guildas, ou seja, associações de profissionais, caracterizando, deste modo, processos não formais de aprendizagem. Já os processos educativos não destinados à formação de um ofício, mas direcionados a adultos, eram muito mais variados e menos organizados. Há então duas vertentes para a educação não formal de

adultos, uma mais despolitizada, voltada para o auto-aperfeiçoamento do indivíduo, e uma outra comunitária e politizada, como as desenvolvidas por movimentos políticos radicais e dissidentes religiosos, através de reuniões e discussões públicas e distribuição de panfletos e propagandas (Colley et al., 2003).

Contudo, a categoria "não formal", só passa a aparecer em publicações de organizações internacionais, referentes à educação, em meados do século XX, pois, com a disseminação da educação formal, começa a fazer sentido diferenciar esses tipos de educação, tendo como marco de primeira utilização um texto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1968 (Colley et al., 2003).

Deste modo, o segundo aspecto que queremos destacar a respeito do surgimento do termo propriamente dito "educação não formal", está relacionado a um contexto de tomada de iniciativa por parte dos países "desenvolvidos" com o intuito de "desenvolver" os países designados por eles como "não desenvolvidos". Os termos destacados propositalmente tem a intenção de chamar a atenção para as relações de poder na criação do discurso a respeito do desenvolvimento.

De acordo com Rogers (2005), o campo de formulação do desenvolvimento é uma construção iniciada na década de 1940 por agencias de ajuda ocidental. Os membros dessas agências, com base em dicotomias, definiram o "eles" e o "nós", os "ocidentalizados" e os "não ocidentalizados", sendo esse discurso posteriormente incorporado pelos próprios países que recebiam tais ajudas. Como afirmou Foucault (1996), os discursos são permeados por relações de poder, são, portanto, construções ideológicas que, através da seleção e organização, controlam as sociedades por meio das instituições, visando a instauração de "verdades". Dito isto, os discursos sobre desenvolvimento perpetuaram as hierarquias coloniais e pós-coloniais ao invés de combatê-las.

Deste modo, de acordo com Rogers, (2005), na década de 1950 surgem três paradigmas de desenvolvimento – do déficit, da desvantagem e o da diferença, que orientaram os planejamentos e programas de desenvolvimento. É importante mencioná-los, pois um deles auxilia na compreensão a respeito do surgimento da educação não formal.

O paradigma do déficit, presente até os dias de hoje, atribui o problema do subdesenvolvimento dos países pobres, ou seja, os relacionados à fome, doenças curáveis e analfabetismo, a características internas, nomeadamente, a falta de pessoas qualificadas, cabendo às nações desenvolvidas auxiliar esses países a recuperar o que lhes falta. Por outro lado, o paradigma da desvantagem atribui a questões externas a situação de miséria e subdesenvolvimento dos países pobres, pois estes países, na verdade, sofreriam uma ação sistemática de subjugação por parte dos

países desenvolvidos, perpetuando uma situação de opressão e incapacitando-os a superar tal condição (Rogers, 2005).

O paradigma da diferença, como o próprio nome sugere, leva em consideração diferenças múltiplas da sociedade na concepção de desenvolvimento, ou seja, este paradigma não aceita soluções generalizadas para o desenvolvimento, pois cabe às próprias populações estabelecer os seus objetivos de desenvolvimento, entendendo que grupos distintos de mulheres, pescadores, agricultores e pobres, por exemplo, possuem diferentes identidades e interesses (Rogers, 2005).

É na transição do paradigma do deficit para o da desvantagem que a educação não formal surge nos debates sobre desenvolvimento. A educação escolar ou formal começa a ser percebida como ineficaz no cumprimento da agenda de modernização dos países em desenvolvimento e a educação não formal surge como uma alternativa a esse problema, porém uma alternativa criada pelas organizações internacionais e não originada ou pensada pelas próprias comunidades a quem ela se destinava.

No contexto atual europeu, as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida como estratégia para o emprego, adotadas tanto pela União Europeia como pelo Reino Unido, têm aumentado as ações educacionais não formais e informais. Essas políticas têm duas dimensões: a primeira é desenvolver maior coesão e engajamento social e a segunda é, através da educação e formação, aumentar as habilidades e empregabilidade dos trabalhadores.

1.4 Educação não formal e desenvolvimento econômico

Colley et al., (2003) identificam cinco momentos da utilização do termo "educação não formal" para descrever abordagens de aprendizagem. O primeiro período, que corresponde aos anos entre 1947 e 1968, é marcado pelo aparecimento do termo, utilizado pela primeira vez pela UNESCO para descrever processos educativos no mundo subdesenvolvido. Nesse contexto, pós Segunda Guerra Mundial, há um avanço de lutas anticoloniais na Ásia e na África, seguido de uma preocupação pelos países do Norte para impedir que tais ideias anticoloniais e capitalistas se disseminassem. Nesse primeiro período, o termo é, então, utilizado muito mais comumente por profissionais das agências de desenvolvimento do que propriamente por educadores ou pesquisadores da educação.

Esses modelos de aprendizagem não formal, desenvolvidos nos países do hemisfério sul, devem ser então compreendidos tendo como base as teorias de desenvolvimento que os orientaram. Essas teorias por sua vez devem ser vistas de acordo com os interesses políticos e econômicos que as guiaram, que de acordo com Colley et al., (2003), foram, nesse primeiro momento, direcionadas pelas

teorias de Modernização e princípios econômicos keynesianos e também por uma versão da teoria do capital humano, que enfatizava os déficits das populações dos países do sul e viam na vida do campesinato um empecilho ao desenvolvimento econômico e social. A educação não formal representava, portanto, uma opção mais flexível, com um alto grau de relevância e a custos mais baixos que a educação formal. O resultado dessas experiências educacionais não formais, contudo, não foi satisfatório, pois houve um aumento nas desigualdades entre o campo e a cidade, entre homens e mulheres e entre ricos e pobres, de uma forma geral.

O segundo momento da educação não formal corresponde à década de 1970, com experiências que foram emancipatórias a nível individual e local e revolucionárias quando se tem em vista o âmbito nacional. Fortemente influenciadas pelas ideias de Frantz Fanon (1968) e Paulo Freire (1987), que tinham uma abordagem de combate ao colonialismo, essas práticas educativas, como a exemplo das inspiradas por Freire (1987), tinham por objetivo alfabetizar adultos das classes populares, ao mesmo tempo em que promoviam a conscientização e politização desses grupos. Por irem em uma direção oposta aos interesses econômicos e políticos dos países do Norte, obviamente, essas iniciativas educacionais não receberam muitos financiamentos desses países nem das agências que eles dominavam.

Porém, apesar de impactar a nível intelectual os países no hemisfério norte e sul, as práticas de educação não formal orientadas por uma lógica mais anticolonialista e emancipatória foram esmagadas por medidas de contra-insurgência encabeçadas pelos Estados Unidos e que objetivavam suprimir movimentos socialistas e revolucionários na América Latina (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2002).

Todavia, essas experiências de educação não formal ocorridas na década de 1970 deixaram marcas tanto no hemisfério norte, com práticas educativas radicais influenciadas pelos Novos Movimentos Sociais, que são movimentos que atuam, sobretudo, na esfera sociocultural ligados às questões identitárias, como por exemplo, as lutas feministas e antirracistas (Leher, 2000), quanto no hemisfério sul, através de projetos institucionalmente organizados de alfabetização de adultos em comunidades menos favorecidas economicamente, entre outros (Colley et al., 2003).

Além disso, esse momento também deixou contribuições no sentido de avanços no campo acadêmico, com alguns trabalhos importantes, como a exemplo do de Scribner e Cole (1973) que traz como reflexão a necessidade de se discutir o conceito de uma educação que difere da formal e o modo como trazer essa aprendizagem do cotidiano para a escola. Também é importante referir o trabalho de King (1982), que se foca mais na interação entre os diferentes tipos de aprendizagem e como ela

revela profundas desigualdades sociais, pois as classes média e alta têm, além do acesso à escola, possibilidades de atividades extracurriculares de esporte e artes, atividades essas fora do alcance da classe trabalhadora.

O terceiro momento da educação não formal, durante os anos 1980, é marcado pela ascensão das políticas econômicas de direita e das teorias neoliberais que trouxeram à tona a retórica de uma aprendizagem neutra. Os gastos com assistência social e educação foram minimizados pelas políticas de privatização e os países do Sul deixaram de investir mais nesses setores para concentrarem-se em pagar suas dívidas com o Banco Mundial. Também nos países do Norte, a educação é submetida a instrumentalização de interesses econômicos, privatizações e comercialização, como a exemplo da Inglaterra, onde os adultos também tiveram que pagar pela própria educação (Colley et al., 2003).

A década seguinte, a de 1990, corresponde ao quarto momento da educação não formal que é caracterizado por resistência e subversão a profusão de políticas neoliberais que os anos 1980 trouxeram sobre a educação não formal. A resistência ocorreu por parte das organizações não governamentais - ONG que buscaram promover experiências de educação não formal, com o conhecimento centrado nas comunidades e na busca não de crescimento econômico, mas de práticas sustentáveis, com base no próprio interesse dos sujeitos da ação educativa, e não subordinado a interesses políticos ou econômicos de origem governamental.

Já o quinto período da educação não formal, iniciado na virada do século, ou seja, dos anos 2000 até os dias de hoje, não se refere apenas às ações das agências de desenvolvimento atuantes no hemisfério Sul, nem tão pouco diz respeito às experiências de educação de adultos no hemisfério Norte, ou de transferência de experiências emancipatórias do Sul para o Norte como outrora, mas esse novo período é caracterizado pela concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa Continental. Esse período é marcado por uma mudança dentro da dimensão política, pois representa uma enfática instrumentalização econômica da educação.

Há também uma mudança no discurso no que se refere à substituição de "educação" para "aprendizagem", esta última remetendo à individualização, portanto, despolitizando a educação (Gorman, 2002). A preocupação da política da União Europeia passou a ser dar visibilidade à aprendizagem, a partir da identificação, avaliação e credenciamento da educação não formal para que possa ser utilizada no mercado de trabalho. Bjornàvold (2000) cita três motivos para um aumento da educação não formal nos países europeus. A primeira se refere à necessidade de vincular a aprendizagem formal e não formal para suprir as necessidades individuais e das empresas no que tange à educação e ao treinamento dos trabalhadores; a segunda diz respeito à facilidade maior que a

educação não formal oferece, se comparada a formal, no desenvolvimento, avaliação e acreditação das qualificações-chave; e a terceira diz respeito à "solução" encontrada pelo mercado de treinamento para tornar a aprendizagem não formal visível com a finalidade de arrecadar dinheiro da União Europeia.

Porém, o discurso que marca esse quinto momento da educação não formal traz uma característica de persuasão ao incentivar os alunos a tornarem públicas as próprias atividades particulares e de lazer, a fim de que possam ser utilizadas como moeda de troca no mercado de trabalho, ou seja, para que se tornem mais empregáveis conforme as demandas que os empregadores julgam necessárias (Colley et al., 2003).

Esta revalorização das aprendizagens provenientes de ambientes informais e não formais de educação está em parte relacionada com a crise da escola. Há muito tempo que se fala em crise da escola ou crise da educação. Esta discussão parece ser tão antiga quanto à própria escola.

No século passado, mais precisamente em 1957, Hannah Arendt (2016) publicou um texto intitulado *The crisis in Education* no qual fala sobre a crise periódica que a educação apresenta. Esta crise, de acordo com a autora, não poderia ser vista como um problema local, mas ligada aos problemas daquele século.

Além da problemática de porquê determinado indivíduo não aprendeu a ler, por exemplo, a crise da educação envolve outros aspectos não isolados, por este motivo uma crise que acontece em determinado país, num período específico, pode vir a repetir-se em outro país num outro período.

As causas dessa crise são mais amplas e heterogêneas. De acordo com Afonso (2002, p. 27) as origens da crise atual da escola se encontram em "condicionantes económicas, sociais e politico-ideológicas muito diversificadas e, consequentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogéneas e contraditórias". Neste sentido, para compreender a relação entre educação e as políticas educacionais é relevante compreender dois importantes aspectos desse novo contexto que se iniciou na segunda metade do século XX: a passagem de uma economia mundial para uma economia global, os efeitos sociais que o neoliberalismo trouxe e os postulados ideológicos que o acompanha (Afonso & Antunes, 2001).

A transição da economia global para a economia mundial é, de acordo com Castells (2000), marcada, sobretudo, pela superação dos limites de espaço e tempo trazida pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que por sua vez transformaram a nova economia em global e informacional. O aspecto global descrito por Castells (2000) diz respeito à organização em escala global da produção, do consumo e da circulação de mercadorias. Já o aspecto informacional diz

respeito à competitividade dos agentes da economia que passa a ser guiada pela capacidade de processar informações baseadas no conhecimento.

Devido a estes fatores, a educação passa a ter um importante papel na economia globalizada, pois as "rodas" que a faz movimentar-se são o conhecimento e as tecnologias da informação. A educação passa, então, a ser decisiva uma vez que é o elemento que inclui ou exclui os sujeitos das novas formas de arranjo do mercado de trabalho e consequentes oportunidades de emprego. Ela desempenha o papel de formar os trabalhadores com as competências e habilidades necessárias para o mercado em constante transformação.

No contexto da União Europeia, têm sido desenvolvidos alguns estudos e relatórios a respeito da função que a educação e a formação têm desempenhado e virá a desempenhar no cenário de competitividade da economia global, e além disto, para a resolução do problema persistente do desemprego e da exclusão que afeta, sobretudo, os jovens. A respeito da escola, um dos relatórios afirmou:

> A educação e a formação surgem como últimos recursos face ao problema do emprego. Pode parecer estranho que só agora se lhes tenha dedicado alguma atenção e que tenha sido necessária uma recessão económica para a estimular. No entanto, não se pode pedir apenas ao mundo educativo que supra as deficiências colectivas que o ultrapassam. É evidente que a educação e a formação não podem por si só resolver a questão do emprego e, de um modo mais geral, a da competitividade das indústrias e dos serviços. Por outro lado, embora tenha aberto à comunidade um campo de acção nestes domínios, o tratado da União Europeia, previu expressamente que a Europa só poderá intervir em apoio e complemento das acções dos Estados-membros (Comissão Europeia, 1995, p. 5).

Assim, fica evidente que à educação é atribuída uma importante função tanto de formação para o mercado de trabalho e, assim, resolução do desemprego, como também para o combate à exclusão social. Neste mesmo sentido, a responsabilidade da educação:

> não é só permitir desenvolver o espírito crítico a todos os níveis, entre os jovens e entre os professores, deve igualmente encorajá-los. A sua abertura, as cooperações que deverá necessariamente suscitar, a preparação para o emprego, não poderão impedi-la de desempenhar a sua função principal, que consiste em guiar os jovens cujo desenvolvimento pessoal e social lhe foi confiado (Comissão Europeia, 1995, p. 16).

A partir do documento, é possível perceber que é dada uma grande importância à educação e a formação como solução para os problemas que as transformações econômicas trouxeram, como o desemprego e as outras questões ligadas à competitividade econômica entre os países. Ela, a educação, é colocada acima, inclusive, das políticas de Estado e dos agentes econômicos.

Um outro elemento que, de acordo com os relatórios passa a ter papel fundamental na resolução dos problemas já citados, é o indivíduo, pois:

> A aptidão de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, a sua capacidade de adaptação dependem do modo como puder combinar e fazer evoluir estes diferentes conhecimentos. Neste aspecto, o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação. A variedade das ofertas educativas e das saídas profissionais, a multiplicidade das experiências pré-profissionais e das ocasiões de mobilidade serão decisivas para ajudar o indivíduo a construir e desenvolver a sua aptidão para o emprego e a orientar o seu percurso profissional (Comissão Europeia, 1995, p. 19).

Deste modo, é atribuído ao próprio indivíduo a responsabilidade pela sua formação. Este deve ser capaz de ajustar ou adaptar as competências que obteve, a partir dos sistemas formais de educação, e aquelas que obteve por meio das aprendizagens experienciais decorrentes da sua formação profissional. Além dessas duas fontes de aprendizagens, o relatório ainda cita a capacidade de orientação que cada cidadão deve possuir para guia-lo na busca por formações complementares.

Para descrever a necessidade de aprendizagem em meio a um contexto de rápidas transformações sociais e econômicas, o texto da Comissão trouxe o conceito de "sociedade cognitiva". De acordo com Afonso e Antunes (2001), quando esse conceito "sociedade cognitiva" ou "sociedade da aprendizagem" é evocado no texto do Livro Branco de 1995, trazem dois significados alternados ou intercalados. O primeiro significado diz respeito à necessidade que os indivíduos possuem de obter uma formação que se estenda por toda a vida, ou seja, *lifelong education*, e em outros momentos aparece um segundo significado, o de *learning organisations*, que diz respeito à necessidade que as próprias instituições possuem, de serem elas espaços de formação ou qualificação e de aprendizagem (Afonso & Antunes, 2001).

Algumas leituras mais críticas dos discursos contidos nesses documentos europeus, que orientaram a respeito da educação e da formação, notam uma aproximação com a teoria do Capital Humano, pois nesses textos há uma valorização das aprendizagens que elevam ao máximo a utilidade

econômica veloz dessas aprendizagens. Assim, como na teoria do Capital Humano (Schultz, 1972), o discurso europeu sobre a educação tem atribuído grande importância à qualificação educacional e profissional do trabalhador para o aumento da produtividade e crescimento das taxas de lucro dos países de forma geral e deste bloco — a União Europeia, em especial.

Deste modo, a educação passa a ser vista como um capital econômico, como um pressuposto do desenvolvimento econômico, pois não é possível desvincular os indivíduos dos conhecimentos que possuem, assim como explica a teoria do Capital Humano, que faz uma relação entre ganhos de produtividade com o "fator humano" na produção. Esta teoria estabeleceu-se quando se compreendeu haver uma relação entre o nível educacional — e as habilidades cognitivas ligadas a esses níveis educacionais — e a produtividade no trabalho geradora de aumento do rendimento dos trabalhadores.

Porém, para Afonso & Antunes (2001), esse é o discurso propagado pela ideologia neoliberal que se tornou hegemônica após a crise e declínio do Estado-providência. De acordo com esse discurso, o emprego depende do nível de qualificação e educação do trabalhador que devem ser buscados de forma permanente, sob a pena de o trabalhador que não o fizer se tornar incompetente para a competitividade do mercado de trabalho. Por outro lado, o desemprego é atribuído à falta de vontade ou esforço dos indivíduos e não a questões mais amplas ligadas ao próprio sistema de produção.

Esse pensamento neoliberal de culpabilização do trabalhador pela própria situação de exclusão é tido como óbvio, porém, é resultado de um trabalho ativo de inculcação simbólica. Como explica Bourdieu (1989):

> As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas em uma luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme os seus interesses, e imporem o campo das tomadas de decisões ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais (p. 11).

Dessa forma, a agenda neoliberal para a educação e a formação traz para os indivíduos duas importantes "soluções" para que possam escapar da exclusão social. A primeira é preparar uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A segunda é que, a partir de uma educação básica, sejam capazes de se atualizarem e acompanharem as rápidas mudanças que a produção lhes irá exigir.

A lógica instrumental da educação que é observada nos textos da União Europeia também é encontrada em documentos de outras organizações em distintos continentes, como é o caso do elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, uma das cinco comissões

regionais da Organização das Nações Unidas – ONU, e que estuda e promove políticas para a região da América Latina.

A década de 1990, na América Latina, é marcada pela reabertura política que se dá com o fim dos regimes militares e totalitários naquele continente. Durante várias décadas do século XX, a maior parte dos países deste continente experimentaram regimes ditatoriais: nos anos 1920 e 1930, Venezuela, Cuba, Nicarágua, República Dominicana, Peru e Haiti. Já na segunda metade do século passado, Brasil (1964), Bolívia (1964), Argentina (1966), Chile e Uruguai (1973), também experimentam regimes militares ditatoriais, porém com características um pouco diferentes, pois eram baseados na doutrina de segurança nacional.

Então, com o fim destes regimes na década de 1990, há um processo de redemocratização dos países da América Latina. Para esta nova fase, a CEPAL chama a atenção desses países para que a educação e o conhecimento sejam vistos como uma importante ferramenta, com vistas a alcançar a "transformação produtiva" e a "equidade social":

> La estrategia propuesta tiene por objetivo contribuir a crear, en el decenio próximo, ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 16).

Assim, desde aquela década, a de 1990, esta comissão recomendou estratégias e políticas para os países da América Latina, na perspectiva de que reformassem os seus sistemas educacionais e de formação profissional para que alcançassem uma transformação produtiva e com equidade social, superando, deste modo, as marcas deixadas pelos regimes totalitários. A comissão indicou, como percurso metodológico para alcançar esses objetivos, que fossem observadas as experiências internas e externas da região latino-americana, levando em conta "los aportes teóricos surgidos en los años ochenta en cuanto a los nexos entre educación y desarrollo económico", que afirmaram uma importante inter-relação entre educação, economia e sociedade (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 16).

É importante destacar, também, que as recomendações da CEPAL posicionam os países da América Latina em dois diferentes contextos. O primeiro, já mencionado, diz respeito ao momento específico que aqueles países estavam vivenciando no fim dos anos 1990, e como era importante reforçar os direitos de cidadania após a reimplantação de sistemas democráticos. O segundo contexto, coloca esses países em desenvolvimento no cenário de competitividade global, assim como os países capitalistas mais desenvolvidos.

Deste modo, a educação e a capacitação, são tidas como elementos essenciais para as transformações técnico-científicas almejadas para a América Latina e Caribe. Essas transformações teriam por objetivo alcançar um modo de cidadania pretendido como sendo o ideal, que vinculariam tanto a democracia quanto a equidade social e colocariam esses países no cenário de competitividade internacional (CEPAL/UNESCO, 1992).

Esses discursos, presentes nas recomendações de relatórios das organizações internacionais, todavia, levantam alguns importantes debates, pois todos eles evidenciam o papel que a educação teria, como instrumento de competitividade da economia. A esse respeito Afonso e Antunes (2001) afirmam que a competitividade é incompatível com a justiça social. E não só o fator social é conflitante, mas também a preservação do meio ambiente, a diversidade cultural e a própria democracia. Pois se a competitividade na qual o modelo liberal-produtivista se baseia é insensível às questões humanas, também deixa de lado importantes questões ligadas ao meio ambiente. A esse respeito (Marrach, 1996) explica:

> Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais (p. 42).

Deste modo, representa um retrocesso no campo social e político, pois o sentimento de coletividade e de solidariedade são postos de lado. Nesse contexto neoliberal, a própria concepção do ser cidadão, ou dos direitos do cidadão, é paulatinamente substituída pelo entendimento de direitos do consumidor. O cidadão passa a ser o indivíduo que consome educação, saúde e, consequentemente, o papel do Estado como garantidor desses direitos sociais é posto em de lado.

Outro aspecto deste discurso, que relaciona educação e economia/desenvolvimento para o qual Afonso e Antunes (2001) chamam a atenção, é o fato da grande responsabilidade que se coloca sobre a educação. Esta passa a ser vista como garantidora de melhores condições de desenvolvimento para os países e propiciadora de emprego para os indivíduos. De acordo com os autores, "a educação apenas pode contribuir para aumentar a produtividade se houver oportunidades de emprego para trabalhadores mais produtivos" (Afonso & Antunes, 2001, p. 98).

É inegável que a educação possa contribuir para o desenvolvimento e melhores possibilidades de empregabilidade para os sujeitos, mas como determinada sociedade se assenta em uma determinado conjuntura, a educação só poderá proporcionar isto que confiamos dela se houver

possibilidades para os indivíduos no contexto no qual ela acontece, ou seja, o emprego não depende apenas dos níveis de escolaridade dos indivíduos. Isto quer dizer que são necessários também novos investimentos e novos modelos de gestão para que a economia produza e para que haja possibilidades para os indivíduos.

De igual modo, atribui-se o desemprego à falta de educação e de qualificação dos sujeitos, muito embora as questões ligadas à empregabilidade sejam mais amplas, envolvendo não só a formação e qualificação do trabalhador adequadas a determinado trabalho, mas também relações de poder entre empregador e empregado e, ainda, a concorrência para determinado emprego.

Ao estudar o contexto francês no fim da década de 1990, por exemplo, Tanguy observou o que ele chamou de um paradoxo, pois embora o nível de formação dos jovens franceses não parasse de crescer, o acesso aos empregos era cada vez mais problemático. Assim, ainda que um diploma seja necessário ao emprego, ele não protege do desemprego, como explica:

> diploma, em si, está longe de ser uma proteção contra o desemprego, uma vez que um aumento geral dos níveis de formação não exclui um aumento geral das taxas de desemprego nessa faixa etária. Assim conseguiu-se corrigir, em meados dos anos 90, uma ideia socialmente aceita, ao constatar que o diploma é uma condição necessária, porém não suficiente, para se ter acesso ao emprego e que ele não "protege" do desemprego senão de modo relativo (Tanguy, 1999, pp. 51-52).

De acordo com a autora, a relação entre o diploma e os postos de trabalho não são lineares, pois esta relação está ligada a uma cadeia ou rede. Entre os elementos que fazem parte dessa cadeia estão a classe social, a cultura e as relações familiares na rede local que este indivíduo possui (Tanguy, 1999). Isto quando a questão é vista de perto, de forma mais alargada estão os outros fatores que já mencionamos anteriormente e que mostram que a educação por si só não propicia oportunidades aos indivíduos.

Assim, em uma perspectiva está o discurso de que o desemprego estrutural, que afeta sobretudo as gerações mais jovens, se deve a qualificação insuficiente dos indivíduos e a crença na incapacidade da escola de preparar os cidadãos para as necessidades da economia, acrescida da perda de valor social dos diplomas. Como resposta a isto, há a importância negada aos diplomas, que, por sua vez, contribui para um movimento anti-escola (Afonso, 2002).

1.5 Uma outra perspectiva de desenvolvimento: “o ser mais” e a educação popular

Desde que a educação passa a ser vista como um importante fator de desenvolvimento, relacionada a níveis mais elevados de crescimento econômico, passa a ser popularizada em várias esferas da população, como uma maneira de preparar melhor a mão de obra da classe trabalhadora. Contudo, como vimos, a não inserção no mercado de trabalho passa a ser imputado ao trabalhador. Além disso, nesse contexto, a educação que é desenvolvida com as classes populares não visa proporcionar uma visão crítica sobre o mundo, mas, sobretudo, estabelecer com este uma relação de conformidade, muito embora, haja outras correntes pedagógicas que rompem com esta ideologia dominante, como a educação popular, por exemplo.

A utilização do termo “educação popular” pode gerar conflito pois apresenta diferentes significados. Por exemplo, pode referir-se à educação desenvolvida com sujeitos de classes menos favorecidas econômica e socialmente, ou pode estar relacionada a uma determinada corrente educativa que realiza um trabalho político com as classes populares.

Assim, na literatura científica, encontramos alguns autores que reúnem essas concepções. Maciel (2011) classifica três concepções de educação popular. A primeira refere-se ao momento de industrialização na América Latina, onde houve um grande esforço para escolarizar jovens e adultos, a fim de incluí-los como mão de obra mais bem qualificada na indústria.

A segunda concepção relaciona-se a um movimento de caráter transformador da educação, ocorrido na década de 1960 no Brasil e liderado pela Igreja Católica e movimentos como a União Nacional dos Estudantes. Esse movimento reclamava educação e cultura para as camadas populares, concebendo a educação como um movimento transformador.

A terceira concepção corresponde a um movimento que defende a escola pública e popular, espaço de compartilhamento da cultura, ciência e tecnologia. Esse movimento surge no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, liderados por coletivos como a Comissão Pastoral da Terra - CPT, ligada à Teologia da Libertação e também pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, movimentos sociais que se organizaram pela redemocratização econômica, política e social do país.

Para Brandão (2006), no entanto, a educação popular pode assumir quatro sentidos. O primeiro sentido se refere à transferência de códigos dentro de uma comunidade, transferência essa essencial à manutenção da organização social daquele povo, estando, portanto, presente em todos os tipos de civilização. O segundo significado do termo, refere-se à extensão da educação escolar às classes populares. Ou seja, caracteriza a luta travada por educadores, intelectuais e movimentos

sociais, sobretudo no século XX, para que o Estado tomasse para si a responsabilidade de oferecer uma educação pública, laica e de qualidade para as classes menos favorecidas. A terceira concepção de educação popular refere-se a uma prática educativa organizada pelas classes populares para elas mesmas. Desde modo, pode ser exemplificada pelo processo educativo desempenhado por operários durante o século XX no Brasil, de acordo com o qual, organizados em sindicatos, trabalhadores estruturaram escolas para seus filhos. Nesses espaços, realizaram um trabalho político de classe, de acordo com suas próprias bases ideológicas. O quarto sentido de educação popular apresentado por Brandão (2006), refere-se a uma educação praticada pelas classes populares para elas mesmas. Mas diferente do terceiro sentido apresentado, essa visa a transição de uma sociedade que oprime e explora, para uma condição igualitária e justa entre os seres humanos.

Neste sentido, de acordo com Carrilo (2013), a educação popular extrapola o objetivo de democratização da educação escolar e se constitui enquanto um processo de emancipar os sujeitos para que estes transformem a sociedade. Sobre esta última concepção de educação popular Carrillo escreve:

> faz parte da tradição do pensamento crítico ocidental e latino-americano, com a singularidade de possuir seu próprio campo de ação (múltiplos espaços em resistência, escolares e não escolares) a partir de uma opção política alternativa que dialoga com outros paradigmas críticos e entende a dimensão pedagógica como um campo de dispositivos de saber e poder (Carrillo, 2013, p.18).

O autor complementa explicando que há três aspectos do paradigma emancipador da Educação Popular. O primeiro é a dimensão gnosiológica, que se refere à leitura crítica da realidade; o segundo se refere a uma dimensão política, que implica em um posicionamento alternativo a essa realidade; e, por conseguinte, há uma dimensão prática que está relacionada a uma orientação para a transformação dessa realidade por meio de ações individuais e coletivas (Carrillo, 2013).

Sendo assim, a educação popular se relaciona a outras correntes e movimentos da América Latina que compartilham uma práxis educativa emancipadora. Por exemplo, se relaciona à teologia da libertação — movimento sócio-eclesial da Igreja Católica que, com base na experiência cristã, questiona as desigualdades sociais — e ao feminismo popular, reivindica direitos das mulheres de periferias —, por meio da constituição de atores sociais, que, mediante uma pedagogia que é dialógica, problematizadora e transformadora, visa a construção de outras formas de viver em sociedade.

A formação de sujeitos reflexivos, capazes de intervir nas situações de desigualdade e injustiça social, de acordo com Manfredi (2013), pressupõe um processo educativo que a autora associa a algumas proposições freireanas, tais como:

- uma visão epistemológica da construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialética;
- a visão da educação como um ato de construção coletiva através do diálogo, troca entre educador e educando e entre educandos;
- a valorização do diálogo e da sistematização conjunta de saberes como instrumento heurístico para aprofundar a compreensão da realidade e apropriar-se de instrumentos para fazer leituras mais críticas das realidades vividas e vislumbrar, a partir desse processo de reflexão histórico-social, ações para intervir e transformar o vivido em direção ao projetado (Manfredi, 2013, p. 82).

Ao afirmar que a prática educativa deve ser orientada por uma construção dialética do conhecimento e que promova a leitura crítica da realidade, a autora concorda com Freire (1987), quando este afirma que a prática educativa deve orientar-se pelo "ser mais", num constante processo de humanização dos seres humanos que tiveram sua humanidade negada pelas situações de injustiça, opressão e exclusão.

Neste sentido, o ser humano é concebido como inacabado, em constante processo de crescimento e autorrealização, ou seja, a prática educativa pressupõe um processo constante de humanização, pois a história, como construção dos homens, negou a parte da humanidade esta vocação em ser mais, em ser sujeito ativo na história.

Esta perspectiva de desenvolvimento se constitui como uma ruptura paradigmática dos modelos de desenvolvimento dominante, pois acentua a "necessidade de complexificar os modos de relação entre educação e desenvolvimento, o estatuto dos saberes, a forma dos processos da sua aquisição e a sua relação temporal com a acção" (Caramelo, 2009, p. 579).

Assim, nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é visto como um processo coletivo de humanização, oposto a uma estrutura social que gera desigualdades e injustiças sociais, ou seja, é percebido como um processo emancipatório e de libertação.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O topo já foi ocupado pela teologia, pela filosofia e hoje tende a ser ocupado pelas ciências que dão suporte aos avanços tecnológicos. É de lá que se espera a solução para os maiores problemas que afligem a humanidade ou a indicação de novas possibilidades de gastar a vida.

Danilo Streck (2005)

Esta citação de Streck faz parte de um texto onde o autor relaciona a educação com um sonho que homens e mulheres possuem em relação à sociedade. Ele convida-nos então a vê-la a partir de vinculação entre diferentes disciplinas científicas, pois a própria educação é um exercício de humildade, de diálogo entre áreas de conhecimento e outros saberes. Esta perspectiva sobre educação é compartilhada por nós, inclusive no nosso modo de fazer pesquisa, pois, aqui, propomos um diálogo entre o conhecimento científico e os saberes que são refletidos e resultantes da experiência de atores sociais envolvidos em processos educativos não formais.

Neste capítulo são apresentados os caminhos teórico-metodológicos percorridos na realização desta investigação, caminhos estes que vão desde a concepção da questão de investigação, situada em uma determinada disciplina científica, até a descrição dos procedimentos metodológicos para a realização da mesma.

Desde a década de 1960 quando a educação não formal passa a ser reconhecida e vista como uma possibilidade para superar as dificuldades causadas pela crise da educação formal, “inaugura -se o uso do termo educação não formal como um campo de ação – por ela apresentar maior sucesso em seus objetivos, associando diversos segmentos sociais que não apenas os especialistas em educação” (Catini, 2021, p.10).

Por isso mesmo, a educação não formal, desde que surge como ideia e prática, é concebida como cumprindo algumas funções. Coombs (1985), no século XX, identificou algumas diferenças entre as concepções e práticas de educação não formal em países centrais e desenvolvidos, se comparadas aos os países pobres e em desenvolvimento, e mesmo dentro de um mesmo país, a educação não formal, concebida à época como educação permanente, apresentava diferentes objetivos. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, a educação permanente era mantida por empresas particulares, com a finalidade de formar profissionalmente seus funcionários, no exército, tinha a função de treinar o corpo militar e ainda acontecia em organizações voluntárias, sistematizadas pela sociedade civil, com diversas finalidades. Coombs (1985) ainda cita, como exemplo, a educação não formal desenvolvida na URSS, experiência na qual foi aliada de forma eficiente à educação formal, unindo trabalho e estudo. Já no contexto brasileiro, o século XX teve importantes experiências de alfabetização com agricultores e operários analfabetos, que mesmo tendo sido negado a estes a educação formal, a partir de processos de educação não formal puderam experienciar a leitura e escrita e perceber as questões políticas e sociais de forma crítica. Assim, desde o século passado, a educação não formal foi financiada e mantida por organizações de distintas naturezas, cujos sujeitos e públicos variaram e possuiu diferentes funções.

2.1 Delimitando o objeto de estudo e a natureza da pesquisa

No século XXI as juventudes parecem ser o público alvo de grande parte das ações e políticas de educação não formal, pois, como este grupo social está em processo de formação e inserção no mundo do trabalho, a educação não formal tem sido utilizada com estas finalidades. Há ainda aqueles grupos e organizações que veem nas juventudes uma possibilidade de formação para a transformação social. Assim, há diferentes orientações da educação não formal no que diz respeito a seus aspectos políticos.

Sob influência do debate europeu, tanto neste continente — a Europa — como nos demais, há um reconhecimento da necessidade continua de educação, requerida pelas transformações sociais e

econômicas que o capitalismo impôs, sobretudo no âmbito da informação e do conhecimento como mecanismos de sociabilidade e poder (Sposito, 2008).

Assim, no contexto europeu, o conceito e práticas de educação não formal se desenvolvem sobremaneira em uma perspectiva, de acordo com interesses do capital. Como exemplo disto, Afonso (2001), ao refletir sobre o papel da educação não formal no contexto europeu, afirma que ela está

> fortemente conotada com os meios de comunicação de massa, ou estar a ganhar uma centralidade crescente em diferentes contextos de trabalho [...] ou ainda ao facto de se estar a espalhar a nova ideologia da sociedade cognitiva [...] que, numa aparente valorização da educação, pretende, em última instancia, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória (Afonso, 2001, p. 33).

Neste aspecto apontado pelo autor, a educação não formal está associada à perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, que possui uma forte impregnação da economia, influenciada pela teoria do capital humano (Cavaco, 2013). A educação, desenvolvida de acordo com essa perspectiva, se afasta cada vez mais do seu papel de promotora da democratização social e se aproxima de uma função econômica, uma ferramenta de uma política neoliberal, que concebe os processos educativos que ocorrem ao longo da vida como oportunidades para a capacitação dos indivíduos, para que estes se tornem "empregáveis". A exemplo disto podemos citar o principal programa de educação não formal da Europa voltado para a juventude, o Erasmus +, que tem por objetivo "desenvolver competências pessoais, cidadania ativa e empregabilidade dos participantes" através de mobilidade para a obtenção de aprendizagens (European Commission & Council of Europe, 2017, p. 9).

Além do Erasmus +, há outros espaços onde acontecem práticas de educação não formal voltadas para a juventude em contexto europeu, como associações e programas de voluntariado, como o Serviço Voluntário Europeu, que tem por objetivo "a criação de uma visão de serviço cívico, de apoio comunitário, de defesa dos mais desfavorecidos, de partilha constante, de dádiva sem nada esperar em recompensa" (Associação Mais Cidadania, n.d.). O voluntariado acontece em países diferentes de onde reside o voluntário e oferece formação e cursos linguísticos (Portal da Juventude, n.d.). Assim, a recompensa financeira não é diretamente ligada ao programa, mas o enriquecimento do currículo abrange as possibilidades de empregabilidade.

Apesar da influência do discurso europeu, há em outros continentes, como a exemplo a América Latina, um significativo número de experiências educativas que objetivam a emancipação dos

sujeitos que dela participam. As experiências e conhecimentos que os sujeitos trazem serão, posteriormente, ressignificados, mediante a soma de novos saberes e teorias adquiridas no processo. É, sobretudo, uma prática educativa que possibilita aos sujeitos fazerem uma leitura crítica da realidade para poderem transformá-la.

O ato educativo que tem como propósito a formação de sujeitos reflexivos e críticos pressupõe:

> uma visão epistemológica da construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialética; a visão da educação como um ato de construção coletiva através do diálogo, troca entre educador e educando e entre educandos; a valorização do diálogo e da sistematização conjunta de saberes como instrumento heurístico para aprofundar a compreensão da realidade e apropriar-se de instrumentos para fazer leituras mais críticas das realidades vividas e vislumbrar, a partir desse processo de reflexão histórico-social, ações para intervir e transformar o vivido em direção ao projetado (Manfredi, 2013, p. 82).

Como exemplo de espaços onde ocorreram principalmente práticas de educação não formal nesta perspectiva crítica e emancipadora, Arroyo (2003) cita os movimentos sociais brasileiros, refletidos nos trabalhos acadêmicos publicados nas décadas de 1980 e 1990, entre eles os de alfabetização numa abordagem crítica, como as campanhas pensadas e lideradas por Paulo Freire. Estes movimentos, ocorridos no fim da primeira metade e início da segunda metade do século XX, tiveram um papel fundamental por serem contextos de desenvolvimento de uma consciência mais crítica por parte da população, a respeito da escola pública e da educação básica como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

A educação não formal que ocorre em espaços como os dos movimentos sociais é uma educação desenvolvida de forma coletiva, que visa à formação de sujeitos sociopolíticos, críticos e autônomos, no sentido empregado por Freire (1996), conscientes de sua história e do seu tempo, capazes de se reconhecerem como pertencentes a uma determinada classe social, a um gênero e a uma etnia, capazes também de produzirem mudanças na sociedade. De acordo com Neves (2014, p. 125):

> no desenrolar do processo reivindicativo, os sujeitos partícipes, vão construindo experiências que são educativas na perspectiva em que os permitem tecer outras leituras da sua realidade social e histórica, bem como compreender os seus direitos, deveres e perceber o porquê da sistematização do próprio movimento social do qual participam.

Ainda no contexto da América Latina, além da educação não formal compreender os processos educativos desenvolvidos em contextos coletivos, que visam a aprendizagem de direitos do cidadão, a organização para a obtenção de conquistas coletivas, compreende também os processos pelos quais há a obtenção de capacitação para o mercado de trabalho, entre outras finalidades (Gohn, 2006). No contexto brasileiro, especificamente, as práticas de educação não formal acontecem a partir de políticas destinadas a crianças, jovens e adultos, mas também ocorrem em espaços como os descritos por Gohn (2006), espaços estes originados da associação de sujeitos que se organizam para a busca de conquistas coletivas e neste processo diversos tipos de saberes são construídos.

No que se refere às políticas públicas destinadas à juventude brasileira, estas acontecem a nível municipal, estadual e federal. Esta última instância, a federal, desde 2004, passou a levar em consideração as peculiaridades da juventude para a criação de programas de diversas naturezas destinados a esse público, por compreender que para que haja uma real democratização no Brasil são necessárias medidas que incluam socialmente os jovens (Brasil, 2006). Neste sentido, os programas federais, onde acontecem práticas de educação não formal, objetivam criar oportunidades para que os jovens adquiram habilidades, utilizem suas capacidades e, deste modo, tenham seus direitos garantidos. Esses programas acontecem apenas por competência do governo federal ou ainda em parceria com os governos estaduais e/ou municipais, como também podem ocorrer em colaboração com instâncias privadas. São desenvolvidos a partir de parcerias entre os vários ministérios, entre eles os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, Esporte, Cultura e ainda podem contar com a cooperação de organizações internacionais como a UNESCO. Entre tais programas podemos citar o Agente Jovem[1], o Escola Aberta[2], Juventude e Meio Ambiente[3], Cultura Viva[4] e o Rondon[5] (Brasil, 2006).

Outros espaços onde também acontecem práticas de educação não formal são os movimentos estudantis como a União Nacional dos Estudantes - UNE, organizada a partir de entidades representativas como diretórios acadêmicos - DA, centros acadêmicos - CA e os diretórios centrais - DCE. Essas entidades acadêmicas caracterizadas como associações civis sem fins lucrativos, representam os estudantes universitários que atualmente somam seis milhões de alunos (União Nacional dos Estudantes, n.d.). São regulamentadas pela lei federal nº 7.395, de 31 de outubro de

[1] Programa que objetiva o desenvolvimento pessoal, social e comunitário a partir de capacitação teórica e prática, preparando o jovem para futuras inserções no mercado (Brasil, 2001).

[2] O programa Escola Aberta amplia as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, de lazer e de geração de renda através da abertura de escolas públicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, n.d.-a).

[3] Objetiva incentivar o debate sobre o tema "meio ambiente" entre os jovens e formar lideranças ambientalistas e fortalecer os coletivos jovens de meio ambiente nos estados e na Rede da Juventude pelo meio ambiente (Brasil, n.d.-b).

[4] Possui como objetivo de potencializar iniciativas culturais já existentes e que reconheçam a cultura popular brasileira em toda sua diversidade (Governo do Brasil, n.d.).

[5] Tem por finalidade proporcionar a jovens universitários o desenvolvimento de trabalho em suas áreas de curso junto a comunidades com o intuito de resolver problemas e melhor a qualidade de vida de tais populações (Governo do Brasil, 2020b).

1985, e possuem entre suas atividades: a organização de atividades acadêmicas extracurriculares como debates, palestras, semanas temáticas, projetos de extensão, entre outras atividades. São também responsáveis pela representação dos interesses dos estudantes na mediação entre os interesses da universidade ou em instância nacional. Estes processos reivindicativos são promotores de aprendizagens políticas e de direitos.

Assim como os DA das universidades, as escolas secundaristas de todo o país também contam com representação estudantil denominada Grêmio. Essas organizações estudantis, igualmente, são espaços onde ocorrem práticas de educação não formal, pois a organização coletiva proporciona aprendizagens políticas e de direitos.

Além desses espaços onde ocorrem práticas de educação não formal citados anteriormente, o Brasil ainda possui atualmente movimentos sociais formados em sua maioria por jovens[6] ou movimentos com pautas mais gerais[7], mas que contam com uma grande participação de jovens.

É importante ressaltar que estes exemplos referidos nos contextos latino-americanos e europeus servem não para afirmar que todas as práticas de educação não formal no primeiro contexto seguem os pressupostos de uma educação crítica, emancipadora, nem que todas as experiências do segundo contexto educativo servem a uma lógica de reprodução social, mas eles ilustram e nos permitem formular uma questão: há uma função predominante da educativa não formal, presente nas políticas governamentais e práticas sociais na América Latina e Europa, sendo no primeiro contexto o aspecto emancipatório predominante e, no segundo, a lógica do capital humano?

Partimos da hipótese que, da mesma maneira que a educação formalizada é orientada por ideologias que definem a sua função, a educação não formal, como um modo de educação, também é disputada por relações de poder na sociedade; sendo assim, os sentidos que assume nos diferentes contextos onde ocorre são variados.

Dito isto, e tendo em vista as diferentes atribuições que a educação não formal pode desempenhar — com a finalidade de regulação ou emancipação —, esta investigação teve como objetivo principal compreender quais são as funções que a educação não formal apresenta, nos distintos contextos nos quais acontece, seja no âmbito das políticas governamentais ou das organizações da sociedade civil, tendo em vista os territórios latino-americano e europeu como focos de análise.

[6] Como o Levante Popular da Juventude, de caráter mais progressista e que tem como setores a partir dos quais organiza as lutas: “Negros e Negras”, “Mulheres” e “Diversidade Sexual e de Gênero”. Atua nas frentes Campesina, Territorial e Estudantil.

[7] Como o Movimento Brasil Livre, de caráter mais conservador.

A partir da literatura é possível apreendermos que diferentes contextos onde acontecem práticas de educação não formal demonstram como este tipo de educação pode apresentar distintas funções. Seguindo a perspectiva de Pierre Bourdieu, que analisa o papel que a educação escolar tem na reprodução social das classes, Afonso (1992) afirma que também é possível tornar a educação não escolar objeto de estudo da sociologia da educação, com a finalidade de compreender a função que esta exerce como reprodutora da estrutura de relações de força entre as classes ou como promotora de transformação social.

2.2 Situando o objeto de estudo em uma disciplina científica

Durkheim (1965) atribui à educação o sentido de socialização. Para o autor, cada sociedade, levando em conta o contexto cultural e histórico, tem um ideal de ser humano que deseja formar, e é através da educação que esse objetivo é atingido. Neste sentido, cada homem e mulher seria produto da sociedade.

Sendo assim, para se construir uma concepção de educação, é necessário debruçar-se e analisar todos os sistemas de educação que já existiram e os que existem no presente momento. Essa análise deve comparar tais sistemas educativos, a fim de encontrar similaridades e só assim será possível encontrar uma definição de educação (Durkheim, 1975).

Encontrar similaridades significa que é possível encontrar pontos em comum, mas que não existe uma educação universal, pois cada país desenvolve práticas educativas isoladas. E até dentro de um mesmo país, dependendo da região, estado ou cidade, acontecem diferentes modos de educação. As particularidades com as quais a educação se desenvolve em cada contexto são semelhantes ao que acontece com as outras ciências, tais como a economia, a moral e a religião, por exemplo. Cada povo vivencia-as de formas diferentes.

De acordo com Durkheim (1975), a educação é um fato e está estritamente relacionada às regras implícitas e explícitas de cada sociedade, bem como às suas tradições e hábitos. Dito isto, é necessário ter em consideração o conjunto de instituições que a ela se relacionam, como também os sentimentos coletivos que sobre ela exercem influencia. As “ciências da educação” e a “pedagogia” a supõe, pois a observam.

Sendo assim, a Pedagogia, é a reflexão das atividades e ciências, sobretudo Sociologia e Psicologia, que tem a educação como objeto de estudo. Portanto, a Pedagogia não implicaria em ação, mas em reflexão, ou seja, em formulação de teorias a respeito da educação. Formulações sobre a

educação enquanto fato social, pois tanto as instituições educativas, escolares, bem como os livros, disciplinas e métodos são fatos sociais, deste modo, para o autor, "é fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior" (Durkheim, 1972, p. 6).

No prefácio de História da Pedagogia, Cambi (1999) elucida sua interpretação a respeito da história da Pedagogia. O faz reconstruindo e relendo a história da Pedagogia ocidental. Por vezes o autor utiliza "educação/pedagogia" no início de sua obra, mas deixa claro que o que pretende é:

> Itrapassar o primado das ideias e das doutrinas filosóficas, em particular, para conceder amplo espaço, ao lado das ideias ou teorias e, as vezes (ou melhor, frequentemente), antes delas, às instituições, aos processos, aos costumes educativos, sublinhando o aspecto social da educação e a centralidade que essa nova abordagem deve assumir em toda a história da pedagogia (Cambi, 1999, p. 17).

Assim, este autor deixa claro que a sua concepção de história da pedagogia enquanto disciplina científica refere-se ao estudo do movimento educação-instrução que acontece nas instituições escolares, para formar tanto técnicos como cidadãos. O autor, contudo, analisa esse movimento sem desassociá-lo do aspecto social da educação.

Para Charlot (2006), no entanto, pedagogia, ou pedagogias, foram e são termos utilizados para designar muitas coisas, mas essencialmente, "unem os fins às práticas" (p. 12). Assim, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Montessoriana ou a Pedagogia Freireana, por exemplo, trazem consigo objetivos a serem alcançados, com base em uma determinada concepção filosófica e política de homem, de infância, e, para isso, estabelecem caminhos específicos. Deste modo, para o autor, mais do que conhecimentos demostrados, pedagogia significa um campo de axiologia prática para se alcançar determinados fins.

Durante muito tempo, em países como o Brasil, a pedagogia ou a prática do profissional pedagogo, foi reduzida a metodologias no campo da sua práxis. Este cenário começa a se alterar a partir de 1920, com um movimento renovador liderado por Anísio Teixeira, que na época era o secretário de Instrução Pública, e que reorganizou todo o campo educacional no país. Entre tais transformações está a implementação da pedagogia como uma profissão de base científica, inserida em uma área de investigação específica, contendo objeto e métodos próprios.

Para Schmied-Kowarzik (1988), se a educação é uma prática social resultante do trabalho intencional do ser humano, a pedagogia é uma ciência cujo objeto é a práxis educacional. É por meio do arcabouço teórico da pedagogia enquanto ciência, que o pedagogo investiga os fenômenos educacionais da realidade e planeja o trabalho para atingir os fins desejados. De acordo com o autor:

> Pedagogia e educação estão numa relação de interdependência recíproca; a educação depende tanto de uma diretriz pedagógica prévia quanto a pedagogia de uma práxis educacional anterior. Por isso a pedagogia nem pode tematizar de uma maneira puramente teórica a práxis educacional, como um evento passível de representação, nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que ela é uma ciência da educação somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa. Nesta medida, a instância medidora entre teoria pedagógica e práxis educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência tornar-se prática na pesquisa e no ensino (Schmied-Kowarzik, 1988, p. 24).

Deste modo, é importante mencionar que quando a pedagogia faz a crítica à práxis educativa, tomando partido em relação aos conflitos e lutas sociais, distancia-se de uma educação como prática social alienada e aproxima-se da práxis transformadora que caminha em direção a uma sociedade emancipada. Esse olhar transformador sob a realidade, ou seja, a dialética da práxis social, aproxima-se da questão central da teoria dialético-materialista de Karl Marx (2013).

É por meio da dialética que a educação é capaz de construir um olhar crítico a respeito da sociedade, contudo, a teoria que advém deste olhar crítico não pode se constituir como uma teoria prática, pois cada realidade exige que, a respeito dela, sejam realizadas suas próprias reflexões críticas (Schmied-Kowarzik, 1988).

Realizar pesquisa em educação, deste modo, remete a uma disciplina denominada educação, que envolve o estudo de situações, práticas, políticas ligadas à educação (Charlot, 2006), ou seja, é um vasto campo de produção de conhecimento, assim como, ~~vasto~~ também, são vastos os processos educativos. Este campo de conhecimento a respeito das situações, políticas e práticas de educação vem sendo chamado de "ciências da educação".

As ciências da educação são, portanto, diferentes disciplinas de conhecimento — Psicologia, Sociologia, Didática, entre outras — que se preocupam com questões ligadas a educação, independente de qual seja a área de origem desse conhecimento. Assim, é

> um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (Charlot, 2006, p. 9).

Deste modo, as várias ciências que se relacionam com a educação fazem o recorte do seu objeto de estudo, tendo a complexidade da realidade como contexto. Assim sendo, a psicologia debruça-se sobre a educação como um processo de subjetivação, a sociologia observa-a como processo de socialização e a filosofia analisa o processo educativo como caminho para a humanização (Charlot, 2006). Portanto, de acordo este autor, se a finalidade é definir um objeto de estudo específico da disciplina educação, este objeto seria o triplo processo de humanização, socialização e entrada na cultura que a educação figura. Estas três dimensões são vistas pelo autor como indissociáveis, pois ao educar-se um ser humano precisa-se ter em mente que, como indivíduo, ele também pertence a uma cultura e a uma sociedade específica. O processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, envolve quem ensina e quem aprende num determinado contexto institucional, podendo ser a escola, a família, ou qualquer outra instituição que é orientada por políticas.

Dito isto, pode-se afirmar que o objeto de estudo desta investigação pertence ao campo de pesquisa próprio das Ciências da Educação, pois envolve a compreensão de processos de educação não formal direcionados às juventudes e por elas protagonizados, tendo a ação política como contexto. Dentre as Ciências da Educação, a Sociologia da Educação é a disciplina que mais contribui para a explicação de conceitos e teorias que fundamentam a interpretação da realidade estudada.

A compreensão proposta neste estudo a respeito dos diferentes modos e fazeres de educação não escolar, sobretudo de educação não formal, se constitui como um importante objeto de estudo na sociologia da educação, pois a educação não formal corresponde a um espaço amplo onde se desenvolvem vários processos educativos com diferentes finalidades, objetivos e funções (Trilla et al., 1993). Estes processos vão desde ações educativas destinadas a crianças em complemento à educação escolar, como também à escolarização tardia, ou seja, fora da idade dita "normal", ou ainda a processos voltados para a participação política e conquistas coletivas, mas também podem ser espaços onde se desenvolvem formações voltadas, principalmente, para a profissionalização dos sujeitos que experienciam tal ação educativa, subordinada à políticas econômicas.

Para a sociologia da educação importa, sobretudo, a discussão a respeito da função que tais práticas educativas podem desempenhar, pois podem estar ao serviço da emancipação dos sujeitos participantes no ato educativo ou estar a serviço de uma lógica que os subordina a políticas neoliberais, quando, através da educação, se procura "impor um discurso hegemónico susceptível de induzir processos de adaptação e conformidade social face ao actual modelo de globalização"(Medina, 2008, p. 57).

2.3 Procedimentos metodológicos da investigação: método, recolha e análise dos dados

Como este estudo envolve a compreensão, a partir das ações e perspectivas dos sujeitos, a respeito das funções que a educação não formal pode desempenhar em diferentes contextos, ou seja, o seu aspecto político, este estudo é caracterizado como qualitativo. Deste modo, ao se realizar um estudo qualitativo, trabalha-se com um "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2001, pp.21-22).

Ainda de acordo com Freitas e Jabbour (2011, p. 10):

> A principal vantagem da abordagem qualitativa, em relação à quantitativa, refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja, o "valor" das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, admitindo também uma relação bem mais próxima e sistêmica do objeto de estudo, diferentemente da abordagem quantitativa que procura interpretar determinado objeto de estudo a partir da definição de variáveis, que às vezes, não podem ser totalmente identificadas e analisadas com a aplicação de ferramentas estatísticas (aspas no original).

Contudo, de acordo com Gibbs (2009), não é suficiente diferenciar a pesquisa qualitativa da quantitativa, pois cada uma delas tem uma identidade própria. A pesquisa qualitativa tem um caráter que lhe é peculiar, consiste na compreensão e descrição dos fenômenos sociais. Desse modo, esse processo pode ocorrer de diversas maneiras:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (Gibbs, 2009, p. 9).

De acordo com Severino (2007), o ato de pesquisar, com o objetivo de produzir conhecimento científico, envolve dois elementos em articulação: os epistêmicos e os técnicos. Assim, faremos uma reflexão epistemológica bem como descreveremos as técnicas que foram utilizadas na produção do conhecimento no estudo realizado.

Visto que o objetivo deste estudo foi compreender qual é a predominância da função social da educação não formal nas práticas educativas da América Latina e na Europa, este objeto envolve a compreensão do próprio conceito de educação não formal, ou seja, o que se está a denominar no campo acadêmico como prática de educação não formal.

De acordo com Garcia (2005), os conceitos são construídos na tentativa de dar resposta a problemas e o estudo desse conceito, como objeto de estudo pertencente ao campo das ciências da educação, entre elas a sociologia, é portanto, dialético, no sentido apresentado por Severino (2007), pois compreender as práticas educativas que se dão fora dos espaços formais de educação é também compreender a humanidade em sua historicidade e nas relações que estabelece. Estudar o conceito implica dar nome a uma ação humana que desejamos compreender, pois compreender a ação dos homens e mulheres faz parte da nossa necessidade de entender o mundo e interpretá-lo.

Assim, no primeiro momento, para cumprir um dos objetivos do trabalho, o de encontrar evidências que indiquem a evolução do conceito, seus diferentes empregos e as semelhanças e diferenças que a educação não formal assume na literatura acadêmica ampla e mais especificamente na América Latina e Europa, realizaremos uma revisão sistemática da literatura.

Este tipo revisão foi criada no âmbito da saúde para que médicos e especialistas pudessem se manter atualizados em seus campos de conhecimento. Assim, adota um protocolo de revisão sistemática que valida a pesquisa, para que possa ser reproduzida e conferida por outros pesquisadores (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahash & Bertolozzi, 2011); para tal teve por base o protocolo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - Prisma (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo et al., 2011)

O protocolo Prisma consiste em um avanço conceitual e prático no que se refere às revisões sistemáticas, pois alia revisões sistemáticas a meta-analises:

> Uma revisão sistemática é uma revisão de uma questão claramente formulada que usa métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes e coletar e analisar dados dos estudos incluídos na revisão. Métodos estatísticos (meta-análise) podem ou não ser usados para analisar e resumir os resultados dos estudos incluídos. Meta-análise refere-se ao uso de técnicas estatísticas em uma revisão sistemática para integrar os resultados dos estudos incluídos (Moher et al., 2009, p. 1)

Ainda de acordo com (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo et al., 2011, p. 1261), é:

> uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade no contexto onde as mudanças serão implementadas, para selecionar os estudos que fornecerão as EC[8] e, disponibilizar a sua síntese.

Assim, partimos da questão geral de quais experiências e práticas de educação não formal têm sido estudadas por pesquisadores em todo o mundo, dando enfoque às experiências que se destinam às juventudes ou que por elas são protagonizadas. Essa revisão nos permitiu compreender em quais contextos a educação não formal para as juventudes têm sido desenvolvidas e quais as funções que apresenta de maneira geral e em especial nos contextos latino-americano e europeu.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa percebeu-se a necessidade de buscar na literatura científica uma caracterização da educação não formal no que tange às práticas e a estudos teóricos. Os aspectos caracterizantes identificados proporcionaram o delineamento de um panorama da educação não formal para as juventudes na atualidade.

Sendo assim, o capítulo de revisão sistemática teve como objetivo identificar um panorama dos estudos sobre educação não formal. Como objetivos secundários, buscou-se: distinguir os principais papéis/funções da educação não formal; identificar temas abordados em estudos e práticas da educação não formal; e, caracterizar estudos sobre educação não formal direcionada a jovens na Europa e na América Latina.

Para esta revisão foi trilhado um percurso com os seguintes passos: identificação de referências, triagem, elegibilidade (inclusão/exclusão), extração de dados, análise e apresentação de resultados.

A etapa de identificação constitui-se na busca por referências de artigos pela inserção dos termos-chave selecionados em plataformas e bases de dados específicas. As referências foram buscadas nas bases de dados *Scopus*, *Science Direct*, *Web of Science*, *Taylor & Francis*, e no Portal Biblioteca do Conhecimento Online - *B-On* disponibilizado aos usuários autorizados da Biblioteca Digital da Universidade do Minho. O portal é uma ferramenta que funciona como um motor de busca que identifica referências científicas simultaneamente em diversos recursos informativos assinados pelo consórcio nacional *B-On*. As bases de dados listadas na *B-On* no momento das buscas foram:

[8] Os autores utilizam EC como sigla para evidências científicas

Academic Search Complete, *American Chemical Society*, *American Institute of Physics*, *Annual Reviews*, *Association for Computing Machinery*, *Association for Computing Machinery*, *Business Source Complete*, *Coimbra University Press*, *Current Contents* (ISI), *Elsevier, Essential Science Indicators* (ISI), *ERIC*, *IEEE*, *Institute of Physics*, *Journal Citation Reports* (ISI), *LISTA*, *Nature*, *Royal Society of Chemistry*, *Sage*, *Society for Industrial and Applied Mathematics*, *Springer*, *Taylor & Francis*, *Web of Science*, *Wiley*, *Zentralblatt*.

Os termos-chave utilizados nas buscas foram variações de "educação não formal" nos idiomas português, inglês e espanhol, conforme ilustrado na Tabela 1:

Tabela 1: Termos-chave utilizados na busca de referências

IDIOMA	TERMOS-CHAVE
Português	*Educação não formal*
	Educação não-formal
Inglês	*Non Formal Education*
	Nonformal Education
	Non-formal Education
Espanhol	*Educación no formal*

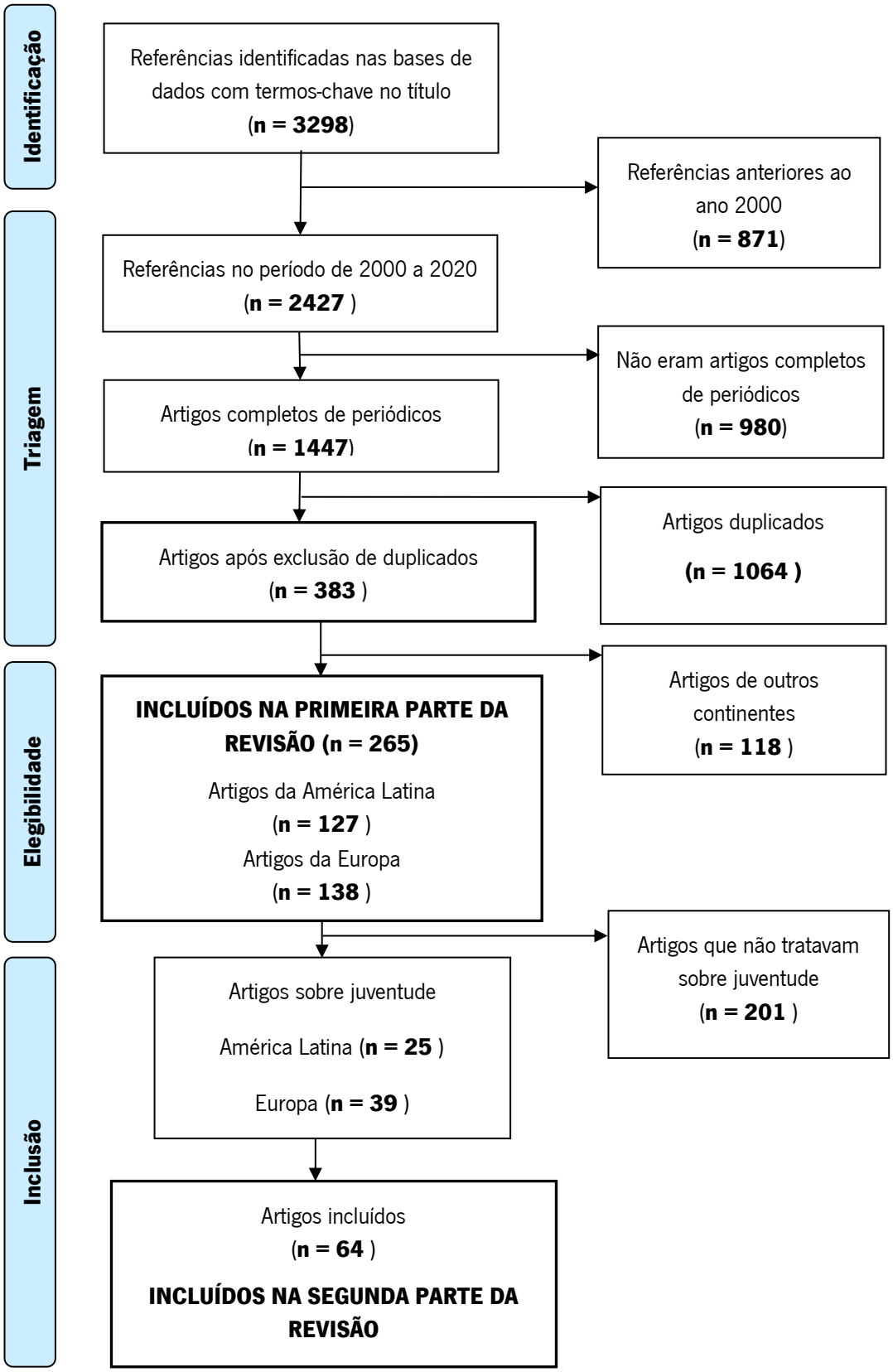
Foram utilizados filtros para encontrar apenas referências com os termos-chave no título.

Na etapa de triagem as referências foram restringidas ao período dos anos 2000 a 2020, bem como a artigos completos publicados em periódicos acadêmicos. Para isso foram utilizados os filtros das bases de dados e plataformas. Em seguida foram identificadas e excluídas as referências em duplicidade. Os artigos encontrados até essa etapa foram utilizados para a construção de um panorama da educação não formal no âmbito mundial.

A etapa seguinte foi a elegibilidade dos artigos para uma caracterização da educação não formal direcionada para jovens na América Latina e Europa. Para isso, foram identificados os artigos que tratavam de experiências ou de aspectos teóricos de educação não formal nessas duas regiões. Posteriormente foram identificados os artigos cujo público-alvo estivesse no grupo etário de "jovens" ou "jovens e adultos". Foram detectados 64 artigos no estudo sobre educação não formal direcionada a jovens na Europa e América Latina.

Encontradas 3.298 referências com os termos-chave no título nas quatro plataformas e na *B-On*. O fluxo da busca sistemática de artigos está representado na Figura 1.

Figura 1: Fluxo da busca sistemática de artigos



Fonte: autoria nossa

Destas 3.298 referências encontradas, foram excluídas 871 referências de artigos que foram publicados antes do ano 2000, totalizando 2427 referências de artigos publicados no período entre os anos 2000 e 2020. Deste montante foram excluídas 980 referências que não correspondiam a artigos completos publicados em periódicos científicos, sendo referências de livros, capítulos, resenhas, resumos, artigos de opinião, suplementos, comunicações de conferências ou cartas a editores. A busca foi feita no mês de fevereiro de 2020.

A revisão de literatura permitiu obter um panorama das experiências de educação não formal relatadas em produções acadêmicas, bem como o acesso a textos de teor mais teórico sobre o tema. Por meio das produções científicas foi possível identificar os temas das experiências educativas não formais, o público ao qual se destina e as funções que estabelece nesses contextos.

No decorrer da investigação também foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de se compreender a evolução das orientações políticas dadas à educação não formal, desde o século XX até a atualidade. A partir de textos tais como estatutos, leis e outros documentos governamentais, foi possível estabelecer o perfil traçado para a juventude, que é incluída em tais políticas, bem como as ações destinadas ao segmento etário e quais os objetivos que orientam tais políticas, tendo a América Latina e Europa, e sobretudo Brasil e Portugal, como cerne do estudo.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa documental é relevante "quando queremos estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências no comportamento de um fenômeno" (p. 22). Revisitar documentos de organizações nacionais e internacionais que orientaram e orientam as políticas para as juventudes é relevante, uma vez que permite aceder a uma rica fonte de dados, sendo possível reexaminar e reinterpretar tais direcionamentos ali contidos. Além do mais,

> os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (Godoy, 1995, p. 22).

Ainda de acordo com Souza e Carrieri (2014):

> o pesquisador deve-se preocupar em identificar mecanismos de produção dos documentos, tais como: quem é o enunciador por trás desses documentos, quais seus objetivos no momento de produção deles, quem seriam os receptores das informações veiculadas, qual a amplitude de recepção dos documentos. Além disso, análises longitudinais costumam fornecer uma visão mais ampla dos

> mecanismos e das formações discursivas, tendo estas preferência em relação a análises pontuais de documentos avulsos (p.35).

Assim, a partir da análise desses documentos, foi possível verificarmos em qual contexto tais relatórios, leis e políticas foram formuladas, quais objetivos pretendiam atingir e ainda, por meio do contexto, foi possível perceber quais os direcionamentos políticos, sociais e econômicos que as influenciaram.

Após analisadas as funções que a educação não formal exerce nos dois contextos estudados, e o principal espaço onde acontece, foi realizado um estudo multicasos com o objetivo de reunir informações detalhadas e sistemáticas a respeito de um fenômeno, a saber: as funções de determinadas práticas de educação não formal protagonizadas pelas juventudes e para as juventudes.

Yin (2001) descreve o estudo de caso como sendo um estudo empírico cujo objetivo é investigar um fenômeno atual em seu contexto, utilizando-se várias fontes de evidências, entre elas a obsevação direta e série sistemática de entrevistas. Sendo assim, ao realizar a pesquisa empírica por meio do estudo de caso, foi possível entendermos o contexto de tais práticas educativas não formais, de maneira profunda e detalhada, o que permitiu uma maior compreensão da realidade estudada, sendo possível descrevê-la e analisá-la de acordo com a literatura científica referente a esta questão de investigação.

Deste modo, para compreender a função social que a educação não formal desempenha, numa perspectiva emancipatória, desenvolvida com e para as juventudes, foram escolhidos dois cursinhos pré-universitários que funcionam como projeto de extensão em duas universidades brasileiras situadas no nordeste do país.

Em tais experiências de educação não formal, o objetivo é a democratização do ingresso ao ensino superior, por meio de aulas gratuitas a populações menos favorecidas. Além disso, os dois cursinhos pré-universitários desenvolvem práticas de Educação Popular, embora os atores sociais apresentem diferentes concepções dessa abordagem educativa. Essas práticas foram escolhidas como estudo de caso pois, apesar de serem coordenadas por professores universitários, os educadores que ministram aulas nos cursinhos são em sua maioria jovens, em processos de formação em cursos de licenciaturas e o público alvo, a quem a ação se destina, também é majoritariamente composto por jovens ou jovens-adultos.

Para compreender o objeto investigado, a partir da perspectiva dos sujeitos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, seguindo uma abordagem narrativo-biográfica, que possui a Biografia,

História de Vida e História Oral, como exemplos de métodos. Assim como afirma Echavarr (1982), a conduta humana deve ser estudada a partir de metodologias próprias, pois representa uma atividade simbólica. De acordo com Bolívar e Domingo (2006, p. 9), apesar de apresentar diferentes enfoques e interesses, o objetivo principal de se utilizar a abordagem de narrativas biográficas tem sido:

> recuperar la memoria histórica de episodios, personajes y situaciones de especial relevancia personal y/o social o bien de la otra historia, la no oficial, la del pueblo llano, la de las minorías, los perdedores, los campesinos, los silenciados o "sin voz".

Assim sendo, a abordagem narrativo-biográfica em estudos no campo das ciências sociais tem-se utilizado metodologicamente de relatos, histórias de vida, diários, autobiografias, vídeos, escritos acadêmicos, entre outros, para obter a perspectiva dos sujeitos a respeito do objeto de estudo investigado (Bolívar & Domingo, 2006).

Ainda de acordo com Bolivar (2012), a investigação narrativo-biográfica envolve pelo menos quatro elementos. O primeiro deste é o *narrador* que conta a sua história de vida. O segundo elemento é o *investigador* que lê este relato e o interpreta, afim de elaborar o texto. O *texto*, por sua vez, como o terceiro elemento, contém tanto o que foi narrado no momento do trabalho de campo, como o que foi posteriormente informado. E por último, há o elemento *leitor*, que lê o texto elaborado. Com exceção do terceiro elemento, todos os outros depositam seus próprios marcos de interpretação a respeito do que foi narrado e lido. Por isso:

> La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda experienciar las vidas o experiencias narradas. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con unas pautas que suelen regir en la comunidad en cuestión (Bolivar, 2012, p. 4).

Além disso, a investigação narrativo-biográfica estabelece uma relação mais igualitária entre o investigador e os sujeitos que estão envolvidos na pesquisa, pois estes narravam suas histórias de vida e os episódios que a compõe, de acordo com seus próprios pontos de vista, pensamentos e sentimentos, uma vez que:

> tem-se desenvolvido como uma metodologia própria de investigação por permitir interpretar e dar um sentido mais subjetivo e pessoal às vivências que os indivíduos contam. Em oposição às grandes narrativas, as narrativas biográficas possibilitam a obtenção de um material mais subjetivo, a partir das histórias, memórias e identidades dos sujeitos (Lucena, 2017, p. 33).

Deste modo, para que tivéssemos uma maior flexibilidade no momento da coleta de dados, e os entrevistados tivessem maior liberdade de expressão, foi utilizado, como recurso, a entrevista semiestruturada. De acordo com Neto (2001), a entrevista não significa uma conversa sem propósito, muito menos neutra, mas é a partir da entrevista que o pesquisador obtém, por meio da fala dos atores sociais, dados objetivos e subjetivos pertinentes à pesquisa.

Assim, de acordo com Neto (2001, p. 57): "num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico". Assim, ao utilizar a entrevista em pesquisa que envolve o método-narrativo biográfico, tivemos como objetivo obter informações sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos entrevistados.

Quando se fala do tipo de entrevista com recurso a história de vida, ela pode ser completa ou tópica. Deste modo, no primeiro tipo, o pesquisador obtém o relato de todo o conjunto de experiência vivida pelos sujeitos entrevistados, já no segundo caso, o foco é colocado sobre uma determinada etapa da vida ou experiência específica vivenciada (Neto, 2001).

Assim, realizamos entrevistas recorrendo a elementos da história de vida dos sujeitos, com foco em três principais aspectos: contexto social e cultural (lugar onde nasceu e cresceu; contexto familiar; trajetória escolar; profissão pretendida e experiências educativas para além da escola), vivência relativa ao projeto educativo não formal (como os sujeitos aprendem com a experiência educativa; de que modo a experiência é diferente da educação não formal; objetivos esperados e; em que medida o projeto é emancipatório), significados da experiência vivenciada (motivações ao envolver-se com projeto; contribuição individual para que os objetivos do projeto fossem alcançados; e aprendizagens resultantes da experiência).

Devido à pandemia causada pelo Covid-19 e consequentes medidas sanitárias de isolamento social que tiveram como objetivo barrar o avanço de contaminação entre as pessoas, não foi possível efetivar a etapa empírica da pesquisa como planejado anteriormente, que incluía observação para coleta de dados *in loco* e demais procedimentos metodológicos qualitativos. As instituições educativas, onde as experiências de educação não formal estudadas acontecem, encontravam-se fechadas no momento da coleta de dados, para acesso do público. Sendo assim, a etapa empírica foi realizada

durante a pandemia, e consequente período de isolamento social, de forma totalmente remota. Desta maneira, sucedeu-se, de modo virtual, à realização de 23 entrevistas com atores sociais de dois cursinhos pré-universitários que acontecem no território brasileiro: o *Conexões de Saberes,* do Programa de Educação Tutorial (PET) e o *Rede Emancipa – Movimento Social de Cursinhos Populares*. Além disso, foram entrevistados dois secretários de juventudes de dois desses estados onde as experiências de educação não formal acontecem.

Assim, tendo em vista a impossibilidade de acesso ao local e aproximação pessoal com os sujeitos das práticas educativas, a amostragem é do tipo não probabilística e utilizou cadeias de referência, ou seja, se constituiu como uma amostragem nomeada "bola de neve" (Vinuto, 2014, p. 203) "útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados". Neste contexto a dificuldade de acesso se deu pelo fato de os participantes estarem em isolamento social devido a pandemia.

Assim, as primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa pertencentes ao cursinho da Rede Emancipa foram feitas por meio de um professor da universidade em que a experiência aconteceu e que cedeu o contato do *Whatsapp* de dois estudantes universitários, que este professor tinha conhecimento de que participaram da ação educativa. A pedido desta pesquisadora, estes dois estudantes explicaram os objetivos do estudo a outros estudantes de graduação e pediram a autorização dos mesmos para que tivessem os seus contatos de *Whatsapp* repassados e assim pudesse ser estabelecido o contato.

Já no que se refere a ao cursinho Conexões de Saberes, o primeiro contato foi realizado com a coordenadora do projeto por meio de um e-mail indicado em uma de suas publicações científicas na internet. Assim, solicitou-se a professora que cedesse a entrevista e que convidasse os participantes por meio de grupos de *Whatsapp* a entrarem em contato para também cederem entrevistas para este estudo.

À medida que os estudantes de graduação iam entrando em contato, era solicitado que estes compartilhassem o objetivo do estudo com os outros participantes do cursinho e também com os cursistas para que pudessem contribuir, por meio da concessão de entrevistas, para esta pesquisa.

Posto isto, as entrevistas decorreram por videoconferência, com exceção de três depoentes que impuseram a condição de realizar entrevista por áudio, ou seja, sem o compartilhamento da imagem. As entrevistas tiveram o áudio gravado, o que resultou em 21 horas, 55 minutos e 11 segundos de gravações de áudio, transcritos em 260 páginas.

Queremos ressaltar aspectos propícios e desfavoráveis desse processo de coleta de dados. Devido às medidas sanitárias de distanciamento social que recomendaram o afastamento, mesmo que a maior parte dos sujeitos entrevistados residisse na mesma cidade ou em estado brasileiro próximo ao que esta investigadora se localiza, todas as entrevistas foram realizadas de forma virtual, o que, consequentemente, resultou em pequenas falhas de captação do áudio, impossibilitando a transcrição desses trechos. O aspecto positivo, no entanto, é a possibilidade de incluir nessa etapa o depoimento de atores que se encontravam em outras regiões do país, sem resultar em ônus de deslocamento, tendo em vista que essa investigadora não recebeu nenhum tipo de financiamento para a realização desse estudo.

Após a coleta, sucedeu-se a análise dos dados, que tem a finalidade de construir uma compreensão a respeito dos dados coletados, confirmar ou não as hipóteses do estudo, respondendo às questões de investigação e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisa, de forma a estabelecer uma relação com o contexto cultural no qual está inserido (Minayo, 2014a).

Assim, a partir da técnica de análise de conteúdo, foi possível verificar as nossas hipóteses iniciais e "descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos"(Gomes, 2002, p. 74). Para Minayo (2014), apesar de o termo análise de conteúdo ser utilizado com frequência nas pesquisas qualitativas, ele representa mais do que um protocolo de procedimentos, mas implica uma busca histórica por um método teórico e técnico de tratamento de dados qualitativos.

De acordo com Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é um "conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens". Deste modo, assim como as metodologias quantitativas, a análise de conteúdo consiste na interpretação dos dados qualitativos, de forma sistemática e objetiva. Contudo, difere daquela "pois se curva à importância da compreensão dos conteúdos latentes. Mostra que o rigor matemático pode ser uma meta e vir junto com outras formas de validação, mas nunca substituir a intuição e a busca do sentido das falas"; assim, a partir do conteúdo manifesto, é analisado o elemento lexical do discurso (Minayo, 2014, p. 303).

Dentre os tipos de análise de conteúdo, realizamos a análise temática por ser a que mais de adequa aos objetivos do estudo. De acordo com Bardin (1977, p. 105):

> tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significados isoláveis.
>
> Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.

Deste modo, a operacionalização da análise de conteúdo foi realizada com base nas três etapas descritas por Minayo (2014). Na primeira etapa, a pré-análise, realizamos uma leitura dos textos que continham as transcrições das entrevistas, tendo em vista os objetivos da pesquisa e as nossas hipóteses iniciais. Assim, foram definidas as unidades de registro, unidades de contexto, os recortes, a forma de categorização, de acordo com os conceitos teóricos que embasam o estudo.

Na segunda etapa, foram realizadas a classificação e agregação dos dados de acordo com as categorias e subcategorias de base teórica e empírica. Na terceira etapa, sucedeu-se a interpretação dos dados obtidos, de acordo com o quadro teórico do estudo, contudo outras dimensões teóricas surgiram, a partir da interpretação das informações obtidas.

A análise dos dados obtidos a partir das entrevistas com os representantes das secretarias de juventude, que estavam exercendo o cargo no momento das entrevistas, permitiu compreender quais são as orientações das políticas para as juventudes nos dois estados brasileiros estudados. Esta análise também permitiu perceber como a educação não formal está estruturada na execução de programas destinados às juventudes, nos projetos de governo dos dois estados estudados e qual a função que exerce.

A partir de dados obtidos por meio de relatórios da rede Ray-Mon[9], sobretudo referente ao Erasmus+, também foi possível estabelecer o perfil dos jovens que participam de tais programas e compreender, na perspectiva dos sujeitos que fizeram parte dos programas, tais como os próprios jovens e coordenadores, quais as competências que desenvolveram e como a experiência de educação não formal impactou suas trajetórias acadêmicas e pessoais. A partir desses dados, pudemos compreender a função que a educação não formal exerce por meio de tais ações destinadas às juventudes.

[9] Por meio do site https://www.researchyouth.net/projects/mon/, acessado em 11 de ago.2021

CAPÍTULO 3 – "NUMA PROPAGANDA DE REFRIGERANTE": a construção social da juventude e as decisões políticas

As revistas, as revoltas, as conquistas da juventude
São heranças, são motivos, pras mudanças de atitude
Os discos, as danças, os riscos
Da juventude
A cara limpa, a roupa suja
Esperando que o tempo mude

(Trecho da música *Terra de Gigantes* – Engenheiros do Hawaii)

Na letra da música *Terra de Gigantes*, de autoria de Humberto Gessinger, escrita na década de 1980, o compositor escreve, em primeira pessoa, sobre um indivíduo que toma consciência de sua existência enquanto jovem, se percebe não tendo poder de decisão na sociedade, mesmo em assuntos que digam respeito à juventude. A letra também faz referência a momentos anteriores de organização da juventude em busca de mudança social. É, sobretudo, uma reflexão sobre a contraposição entre alienação e poder, individualismo e como a juventude é representada na sociedade.

Neste capítulo serão apresentados o processo de construção social a respeito da juventude e o desenvolvimento dessa enquanto categoria dentro da Sociologia, bem como o modo como as políticas decidem, num processo de cima para baixo, os rumos que a juventude deve tomar, principalmente nos campos de formação e trabalho.

Como visto no capítulo anterior, as diferentes ciências constroem variadas classificações para as fases da vida, com base em seus próprios objetos de estudo, algumas enfatizando as transformações físicas, outras as transformações psicológicas e ainda há as que evidenciem o olhar a respeito dos papéis sociais e formas de expressar em cada fase da vida.

Na psicologia genética, por exemplo, através dos estudos de Piaget (1977), pode-se encontrar uma compreensão a respeito da juventude como o período entre a infância e a fase adulta, no qual o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está concluído. Nessa fase, o ser humano é capaz de pensar de forma abstrata e de maneira hipotético-dedutiva, já tendo passado pelas outras fases do desenvolvimento cognitivo, a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e chegado à fase do operatório formal.

Já no que diz respeito ao entendimento a respeito da juventude, no campo das ciências sociais, esta é percebida como sendo uma construção social, ou seja, não é um fenômeno natural, mas uma categoria construída pelas diferentes sociedades, variando conforme as épocas e culturas. Sendo assim, as mudanças que ocorrem biologicamente nos indivíduos são acompanhadas por diferentes papéis sociais a eles atribuídos. Deste modo, sob o olhar sociológico, não há uma faixa etária que especifique quais são os anos correspondentes a juventude, pois esta é uma classificação cada vez mais ligada ao estado civil, à aparência física, papéis desempenhados na sociedade e até mesmo a uma auto identificação, ou seja, está muito mais associada ao que se convenciona e aos que se reconhecem como tal. Por ser uma categoria fluida na sociedade, pertencer à juventude está sendo algo cada vez mais perseguido, pois ser jovem denota ao indivíduo que acompanha as mudanças cada vez mais rápidas do mundo tecnológico e hedonista. Não ser jovem é visto como negligenciar a saúde física, é ser ultrapassado e inadequado (Doutor, 2016).

Por ser uma categoria moldada, cada sociedade constrói significados e papéis para este período da vida, que consiste na transição entre a infância e a vida adulta, "afinal, se as transformações biológicas que o corpo sofre ao longo dos anos são inerentes à existência humana, os modos como cada época, grupo e lugar significam essas transformações, é, essencialmente, histórico-cultural" (Doutor, 2016, p. 34). Os jovens, por sua vez, também se reconhecem nessa construção e também se expressam de diferentes formas, criando maneiras de estar na sociedade através de culturas próprias.

Além do conceito de juventude, há ainda outros termos importantes em debates acadêmicos que envolvem dinâmicas sociais protagonizadas pela juventude: condição juvenil, situação juvenil e o próprio termo *jovem*.

3.1 Juventude como construção social e como categoria sociológica

Hoje é socialmente aceite que o início da juventude se dá a partir de fatores ligados a mudanças biológicas, alterações nos papéis sociais resultantes destas mudanças físicas e a diferenciação entre os papéis de gênero. O seu fim é meramente social. Adotando critérios sociológicos, Weisheimer (2015) destaca que o fim da juventude é definido por critérios objetivos e subjetivos, sociais e individuais e, por ser uma categoria social, cada sociedade constrói o início e o fim da juventude. Nas sociedades ocidentais, o fim da juventude:

> aparece relacionado à progressiva autonomia no plano cívico (maioridade civil) e ligado à conjugação de responsabilidades produtivas (um *status* profissional estável), conjugais (um parceiro sexual estável assumido como cônjuge), domésticos (sustento de um domicílio autônomo) e paternais (designação de uma prole dependente) (Zorzi, Kieling, Weisheimer & Fachinetto, 2013, p. 20).

Vista como categoria social, a juventude nasce com a modernidade, período marcado pela ascensão da burguesia e desenvolvimento do capitalismo, período em que incorrem também muitas mudanças sociais, políticas e econômicas, que marcam o surgimento da juventude. Não que antes não existissem indivíduos jovens, mas os papéis sociais e os significados eram outros. De acordo com Zorzi et al. (2013, p. 17), a modernidade é também marcada pelo rompimento com o tradicionalismo, o momento coincidente entre a modernidade e o nascimento da juventude faz com que a estes últimos sejam associados adjetivos tais como "modernos, diferentes, inovadores ou rebeldes".

O historiador Ariès (1981), também associa o surgimento de um delineamento a respeito da juventude com as transformações nas dinâmicas sociais trazidas pelo capitalismo. De acordo com este autor, a juventude, assim como a infância, é resultante das transformações trazidas pela modernidade. Conforme Weisheimer (2009), encontramos na obra de Ariès (1981) dois processos que são ao mesmo tempo distintos, simultâneos e que possuem uma inter-relação entre si e marcam o nascimento da juventude. O primeiro processo é o de separação entre a vida pública e privada que ocorreu no século XVII, período em que a burguesia assumiu o poder político. Com essa separação das instituições públicas e privadas, a família fecha-se de forma mais íntima, organizando-se em torno das crianças. A partir da organização das famílias em torno dos filhos, a juventude também passa a assumir diferentes papéis dentro das famílias, pois nesse novo contexto é responsabilidade dos pais mantê-los e prepará-los para a vida adulta. Entre os séculos XIV e XVIII, há uma popularização a respeito das idades da vida, percebida por Ariès (1981) por meio das iconografias profanas produzidas

pelos europeus. Essas idades não representavam idades biológicas e sim papéis sociais. Dessa forma, o estudioso identificou cinco idades: a dos brinquedos; a da escola; a do amor, esportes e festas; a da guerra e cavalaria e; a dos sedentários.

O segundo processo apontado por Ariès (1981) refere-se ao papel que a escola passa a desempenhar na socialização dos indivíduos nas classes burguesas e aristocráticas. Há um atraso na inserção dos indivíduos mais jovens na vida produtiva, pois passam a receberem em escolas e liceus uma preparação para ocupação de funções. Este processo de formação entre a infância e a fase adulta foi delineando a noção a respeito desta fase da vida que hoje se conhece como juventude.

Contudo, embora a infância tenha sido o primeiro grupo etário a ser delineado e a receber um tratamento próprio, por volta dos séculos XVII e XIX, a juventude, tal como é compreendida hoje, é uma invenção mais recente, denota dos séculos XIX e XX, sob a égide da ideia de que era necessário prolongar os anos da escola, da formação moral e ética dos indivíduos antes que ingressassem no mundo adulto e do trabalho (Santos, 2013).

Ainda de acordo com Groppo (2000), algumas instituições filantrópicas e estatais, tribunais, legislações, movimentos sociais, partidos políticos, entre outros, feneceram a base para a criação e legitimação da juventude. Os próprios jovens também tiveram influência nesse processo, pois eles mesmos reinventaram a juventude no dia-a-dia. Com a instituição do Estado Moderno, a escola também foi uma instituição que contribuiu nesse encadeamento, uma vez que admitiu em seu interior a compreensão da "adolescência", não só das classes mais abastadas, mas também dos filhos dos camponeses e proletários. Outras instituições como orfanatos e espaços correcionais, que surgiram para compensar erros ou substituir a família ou o Estado, também contribuíram no processo de afirmação das divisões etárias, uma vez que são legitimadas por uma legislação que reconhece diferentes direitos para os cidadãos mediante as variadas idades. Direitos e deveres civis, de propriedade, políticos e penais, passam a ser definidos de acordo com as diferentes idades.

No Brasil, por exemplo, o Estado atribuiu uma classificação etária e, portanto, objetiva, para o período de vida que corresponde à juventude. Desde 2013 o país estabeleceu um Estatuto da Juventude que fixa a juventude entre os 15 e 29 anos de idade, concebendo os sujeitos pertencentes a essa faixa etária como detentores de direitos e deveres específicos da juventude. Em outros países, como Portugal, por exemplo, adota-se a classificação etária de até 29 anos para a população jovem em estudos demográficos, mas considera-se a extensão de 18 a 40 anos para classificar o jovem agricultor ou empresário (Pordata, 2016).

Na obra "A Era dos Extremos", Hobsbawn (1995) escreve sobre a afirmação desse grupo como uma camada social separada e destaca o importante papel que a juventude desempenhou nas transformações que ocorreram nas sociedades ocidentais no século XX. De acordo com o autor, no campo cultural, muitas das transformações foram expressas dentro da própria família, com o aumento no número de divórcios e reconfiguração do formato da família, com um número cada vez maior de famílias compostas por um dos pais e seus filhos, geralmente sendo a mulher a assumir o cuidado dos filhos, ou por casais do mesmo sexo, diminuição do número de filhos e pessoas morando sozinhas.

No século XX, a essas transformações culturais soma-se uma forte cultura juvenil que representou uma ruptura entre as gerações. A juventude, que começa com a puberdade e se estende até a metade da segunda década de vida do indivíduo, passa a ser percebida como formada por agentes sociais independentes das gerações anteriores. Esses agentes sociais protagonizaram importantes movimentos estudantis e operários, como, por exemplo, na França e Itália em 1968 e 1969. A esse respeito Hobsbawn (1995) escreve que apenas um grupo que não conhecesse as limitações da vida real, ou seja, que fossem extremamente confiantes do que esperar com as reivindicações, utilizariam *slogans* entusiasmados como "Outono quente" e *"tutto e subito"* (tudo e imediatamente), como os utilizados nesses protestos.

Além dessas alterações que a juventude trouxe para o campo político, há ainda as transformações no âmbito cultural, que não podem ser vistas de forma separada, pois o cultural influenciou as posturas em outros campos sociais, uma vez que construiu no imaginário da população o que significa ser jovem:

> A nova "autonomia" da juventude como uma camada social separada foi simbolizada por um fenômeno que, nessa escala, provavelmente não teve paralelo desde a era romântica do início do século XIX: o herói cuja vida e juventude acabavam juntas. Essa figura, antecipada na década de 1950 pelo astro de cinema James Dean, foi comum, talvez mesmo um ideal típico, no que se tornou a expressão cultural característica da juventude — o rock. Buddy Holly, Janis Joplin, Brian Jones, membro dos Rolling Stones, Bob Marley, Jimi Hendrix e várias outras divindades populares caíram vítimas de um estilo de vida fadado à morte precoce. O que tornava simbólicas essas mortes era que a juventude por eles representada era transitória por definição. Ser ator pode ser uma carreira duradoura, mas não ser um *jeune premier* (Hobsbawn, 1995, p. 318).

Ainda de acordo com Hobsbawn (1995), a cultura juvenil no século XX trouxe mudanças em três aspectos. O primeiro destes aspectos é que a juventude passou a ser vista não mais como

intervalo entre a infância e a vida adulta e sim o ápice do desenvolvimento humano, ideia esta reforçada no campo dos esportes, por exemplo, onde a juventude tem os melhores desempenhos, os 30 anos passam a ser vistos então como o declínio do melhor período da vida. A ideia de juventude como ápice da vida entra em conflito com outros fatores como, por exemplo, o aumento da riqueza, poder e influencia conforme a idade avança, ideia reforçada pelo fato de que o mundo pós-guerra era governado por uma gerontocracia formada por homens. Fidel Castro representou um rompimento ao assumir o governo de Cuba com apenas 32 anos. Há um grande crescimento da indústria de cosméticos por meio dos cuidados com a pele, cabelos e higiene pessoal de forma geral em busca de um rejuvenescimento da sociedade.

O segundo aspecto destacado por Hobsbawn (1995) é que a juventude passou a ter o domínio das "economias de mercado desenvolvidas", pois dominavam as tecnologias com uma grande vantagem em relação às outras faixas etárias, a maior parte dos programas de computadores era projetada por jovens na casa dos 20 anos de idade. Houve, então, uma inversão de papéis, uma vez que os pais tinham muito que aprender com os filhos que cresceram familiarizados com as tecnologias mais recentes. Além disto, representava uma massa que possuía grande poder de compra.

Neste segundo aspecto, Hobsbawn (1995) ainda chama a atenção para uma dimensão da cultura construída pelos jovens no século XX que foi a utilização do *blue jeans*. Na tentativa de não serem associados à imagem dos pais, jovens universitários passam a vestir-se com jeans não só nas universidades, mas também em outras situações quotidianas. Este símbolo da cultural juvenil se popularizou de tal forma que adultos e idosos também passaram a utilizá-lo, inclusive em ambientes de trabalho.

O terceiro aspecto trazido pelo autor a respeito da juventude no século XX foi a grande capacidade de internacionalização da cultura urbana juvenil através do *rock* e dos blue jeans. Em muitos países onde o inglês não era a língua falada, houve uma popularização das músicas de bandas de rock norte americanas e inglesas, o que representou uma hegemonia da cultura popular e estilo de vida dessa sociedade sobre as demais, muito embora alguns núcleos de cultura juvenil adotaram estilos musicais também do Caribe, América Latina, e nas últimas décadas do século XX, também da África.

Dito isto, pode-se perceber que o "nascimento da juventude" traz consigo um significado social com fortes elementos no imaginário, que vai muito além de uma classificação etária, não sendo, portanto, fixo e universal. Enquanto categoria social, a juventude classifica indivíduos e

comportamentos, enquanto faixa etária define direitos e deveres, resultantes de interpretações das instituições sociais.

Como já dito em linhas anteriores, "juventude" é um tema estudado em muitos campos de conhecimento, nas ciências biomédicas, na psicologia e nas ciências humanas, entre outras. O estudo deste tema nas ciências sociais remota ao período denominado pré-história destas ciências, que compreende os anos entre a segunda metade do século XVIII e início do século XIX, sobretudo o estudo da "delinquência juvenil" como um resultado negativo da industrialização e urbanização.

Weisheimer (2009) afirma serem justamente os "diversos processos sociais protagonizados por indivíduos jovens" (p. 56) o objeto de estudo de um campo disciplinar denominado sociologia da juventude. Desde que surge, juntamente com estudos empíricos na sociologia, a sociologia da juventude não recebeu a devida atenção desde o início, adquirindo, portanto, mais enfoque apenas no século XX. De lá para cá, a categoria "juventude" passa por um processo de ressemantização, que igualmente acompanhou conflitos sociais como teóricos.

No século XVIII, antes de a Sociologia se constituir enquanto ciência, investigações de cunho mais racionalista debruçaram-se sobre os problemas relativos à juventude que surgem com o capitalismo em fase de emergência, a saber: abandono, violência física e sexual, e criminalidade. Ainda no século XVIII, numa importante obra do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), intitulada *Émile ou da Educação,* que representou uma espécie de tratado pedagógico sobre uma educação laica, é possível compreender, através da figura do Émile, a representação da juventude como um período entre a infância e a fase adulta. O livro é, portanto, um importante registro sobre estudos pedagógicos e juventude. Entre os séculos XVIII e XIX, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) desenvolveu importantes estudos sociais e empíricos sobre a educação. Estes estudos são considerados pioneiros na temática sobre juventude. Ao estudar a condição juvenil de camponeses, jornaleiros e artesãos, Pestalozzi argumenta sobre a negação de condições básicas de vida e ação educativa.

Esses estudos iniciais sobre juventude nos séculos XVIII e XIX são classificados por Weisheimer (2009) como um primeiro período dessa disciplina sociológica, pois tais estudos centravam-se, sobretudo, em temáticas educacionais, psicológicas e normativas sobre a situação juvenil.

Na medida em que, no século XIX, a industrialização crescia em países como Estados Unidos da América e em boa parte do continente europeu, as populações passaram a migrar do campo para os grandes centros urbanos. A esse processo de êxodo acompanhava também, nas ciências sociais, a

preocupação com o estudo dos problemas sociais dos jovens das classes trabalhadoras, tais como: promiscuidade, indisciplina, formação de bandos criminosos, vícios, entre outros problemas.

De acordo com Groppo (2016, p. 8):

> O tema "juventude" irá atravessar quase todas as teorias sociológicas, especialmente as que enfatizam menos as estruturas e mais as ações sociais, às vezes também aquelas que enfatizam a inter-relação entre indivíduo e sociedade: a sociologia (principalmente, a ideia de "educação moral") de Durkheim, o behaviorismo, os funcionalismos, o interacionismo simbólico, a sociologia compreensiva na versão de Mannheim, as reflexões sobre educação e indústria cultural na Escola de Frankfurt, a teoria social de Anthony Giddens e até mesmo a sociologia de Pierre Bourdieu.

A partir do início do século XX e o período entra as duas Grandes Guerras, os estudos sobre juventude ainda eram dominados pela educação e pela pedagogia. A juventude passa a ganhar maior visibilidade social e a ser vista como grupo social distinto devido a movimentos juvenis e a cultura juvenil expressos nas vanguardas políticas e culturas modernistas (Weisheimer, 2009).

Os estudos sociológicos sobre a juventude são desenvolvidos, sobretudo, na América do Norte e Europa, na primeira metade do século XX, entretanto, a maior parte deles é produzida nos Estados Unidos da América em comparação com a Europa, pois entre os anos 1914 a 1918 e 1939 a 1945, a Europa enfrentou duas grandes guerras. A Escola de Chicago recebeu destaque nesse período.

Todavia, é na Alemanha, mais precisamente em 1916 que Bernfeld elabora as primeiras experiências institucionalizadas sobre estudos a respeito da juventude, por meio da criação de um Instituto de Psicologia e Sociologia da Juventude. Em Hamburgo, Willlian Stern também desenvolveu alguns trabalhos empíricos sobre juventude. Ainda neste país, Aloys Fischer produziu importante material a respeito do comportamento da juventude dentro e fora dela, interesses dos estudantes, o controle e as consequências dele no ambiente escolar e também sobre as práticas político-culturais dos estudantes. O sociólogo alemão Eduard Spranger pesquisou sobre as formas de vida dos jovens e as percepções destes a respeito da realidade social (Weisheimer, 2009).

É também na Europa, mais especificamente na Itália e na Espanha, que o estudo sobre o conceito de geração tem grande expressão, principalmente entre as duas grandes guerras. Apesar de ser utilizado em outras partes do mundo e para debates políticos e ideológicos, o conceito de geração é importante para o estudo teórico e empírico sobre juventude, uma vez que serve como "metáfora para a construção social do tempo" (Feixa & Leccardi, 2010, p. 185)

Assim, enquanto categoria social, a análise social e histórica da juventude deve acontecer de forma a correlacioná-la com outras categorias sociais tais como classe social, momento histórico, gênero, religião, etnia, condição urbana ou rural, pois não existe uma única juventude, mas juventudes que apresentam diferenças entre si, apesar de dividirem características gerais no que se refere à condição juvenil (Groppo, 2016).

Diferentes juventudes só dividem uma condição social semelhante porque as sociedades modernas criaram uma forma de socialização, onde há uma esfera pública onde os indivíduos aprendem a se socializar, complementar a socialização que é realizada na esfera familiar e parental. E esta socialização integra-os, posteriormente, na vida adulta. Essas esferas públicas onde há a socialização dos diferentes grupos juvenis são, de acordo com Groppo (2016), instituições organizadas pelo mundo adulto, tais como escolas, orfanatos, instituições correcionais, juventudes de igreja, de partidos, entre outras. Na segunda metade do século XX, liderados pelos Estados Unidos da América, as sociedades modernas criaram duas importantes instâncias de socialização das juventudes: as universidades massificadas e o mercado de consumo (Groppo, 2016).

Sendo assim, esses espaços facilitaram a socialização de pessoas de faixa etária semelhantes, e, consequentemente, contribuíram para a formação dos grupos juvenis, pois são instâncias onde há a convivência e elaboração de pensamento e comportamentos semelhantes, sem necessariamente representar um espaço físico próximo. Possibilitam, portanto, a criação de grupos identitários alternativos ao que está oficialmente estabelecido. A este processo que ao mesmo tempo institucionaliza as juventudes e permite à formação de sua autonomia, Groppo (2016) denominou de dialética da juventude. A autonomia que é gerada nesses espaços pode ter vários desfechos, podendo ser reprimida e contida pela sociedade ou ter seus valores inseridos na estrutura social.

Como exemplo de absorção de valores juvenis pela sociedade mais alargada, pode ser referido a assimilação feita pelos partidos de direita dos valores do Movimento Juvenil Alemão, na segunda década do século XX, e neste século, o que ocorreu no Brasil com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. Neste exemplo mais recente, um movimento de direita formado por jovens, denominado “Movimento Brasil Livre”, começa uma onda de protestos nas ruas, com mobilização a partir das redes sociais, que ganha apoio de parte da sociedade e desempenha um importante papel na deposição da presidente brasileira eleita em 2015. É possível ainda citar a absorção pela sociedade em geral do que é protagonizado por jovens, por meio da indústria cultural.

Deste modo, a variação de ora maior integração das juventudes na sociedade e ora maior contestação, e nessas últimas uma grande diversidade de orientações ideológicas, demonstra o que

Groppo (2016) denominou de dialética das juventudes nos aspectos sociais e históricos. Assim, como dito em linhas anteriores, se por um lado houve movimentos como o nazi-fascismo, como um movimento com grande expressividade entre a juventude e que foi ao mesmo tempo inconformista e idealista, por outro lado, há presente na história movimentos de juventude mais progressistas e de orientação política mais a esquerda, como na Revolução Cubana, sendo esses dois importantes acontecimentos históricos do século XX, que contaram com presença massiva da juventude e que demonstram como as juventudes em diferentes contextos, ainda em um mesmo momento histórico, podem ter expressões políticas diferentes.

Deste modo, se o mundo moderno foi construído com base em estruturas que o sustenta — capitalismo, classes sociais, mercantilização, industrialização e urbanização —, foi igualmente importante que tenha ocorrido, sobretudo a partir do século XIX, a cronologização do curso da vida individual, ou seja, um movimento que Groppo (2016) denominou de "racionalização da vida social".

A racionalização da vida social, que tornou possível os processos de modernização da sociedade, foi importante pois permitiu que se classificassem grupos etários homogêneos e consequentemente fosse possível a sua institucionalização. A contagem da vida em anos possibilitou criar critérios objetivos para a classificação dos estágios da vida do indivíduo e são utilizados pelas ciências em geral, mas também legislações da educação formal (pois é por meio da idade em anos que se convenciona as séries) e para o direito (leis e estatutos específicos limitam por meio da idade onde começa e termina determinados direitos de cada estágio da vida).

Mas se a modernidade trouxe a racionalização da vida social, a pós-modernidade trouxe a uma movimentação no sentido contrário, de interiorização desta (Groppo, 2016). Desde os anos de 1970 e cada vez mais, vem acontecendo um processo inverso ao que ocorreu outrora, pois com o avanço do capitalismo e das políticas neoliberais, as intervenções feitas pelo Estado, com base na cronologia da vida, vem diminuindo, e os indivíduos e grupos sociais vêm buscando cada vez mais soluções particulares para a resolução de problemas próprios do curso da vida. O que para alguns livrar-se do Estado é um processo libertador, para outros, implica em uma ação perversa, pois significa o abandono de políticas de defesa da vida individual em favor da flexibilização das relações de trabalho e do mercado de consumo.

A pós-modernidade também trouxe mudanças nos sentidos atribuídos à juventude na modernidade. Se antes, em muitos momentos, a juventude teve aspectos revolucionários, rebeldes e contestadores do mundo a sua volta, na pós-modernidade ganhou contornos de "juvenilização". Passou, portanto, a representar um "modo de ser", um "estilo de vida", deixando de ser um período

de transição para a vida adulta, ou seja, uma segunda socialização do indivíduo, para tornar-se uma identificação com a vida consumista. Assim, ser juvenilizado significa uma busca, em vários aspectos, da aparência da cultura de mercado, independente da idade dos indivíduos (Santos, 1992). Não que em outros momentos, como na primeira metade do século XX, ser jovem não tenha tido significados culturais atribuídos socialmente, mas na contemporaneidade há uma diminuição na característica de contestação e busca de uma alternativa ao que está posto pelo mundo dos adultos. Nas palavras de (Groppo, 2016, p. 21):

> a "reprivatização" do curso da vida indica uma regressão dos direitos sociais relativos à infância, juventude e velhice. No caso da juventude propriamente dita, paira, agora sim, uma real ameaça de "anomia social", dada a ausência de um período transitório no qual os agentes sociais seriam "treinados" para a aquisição de requisitos mínimos de civilidade, cidadania, consciência social e criatividade cultural, período outrora chamado "juventude" (aspas no original).

Soma-se a esse novo contexto de reprivatização do curso de vida, outros fatores trazidos pelo capitalismo e pelo neoliberalismo e que também passam a ser problema dos jovens: agravamento nas condições de vida trazidas pela generalização do desemprego e pela precarização do trabalho. Sendo este um problema que afeta os jovens tanto em países desenvolvidos como em países subdesenvolvidos.

Muito embora a reprivatização da juventude, trazida pela pós-modernidade, ou contemporaneidade, tenha construído outros significados atribuídos ao "modo de ser jovem", a juventude enquanto uma categoria social, formada por um grupo etário homogêneo, contraditório e dialético, ainda apresenta o caráter contestador das juventudes modernas, como é possível verificar em algumas experiências protagonizadas por juventudes em determinadas partes do mundo. Contudo, com o fim do século XX e início do século XXI, com o avanço do capitalismo e da globalização e dos problemas que com eles emergem, como desemprego estrutural e questões ambientais, surgem também novas preocupações com a juventude e a adolescência.

Essa compreensão da juventude como uma construção social e a visão desta a partir das ciências sociais é fundamental para o presente estudo, pois, como analisamos diferentes contextos, as expressões da juventude em cada uma das conjunturas é diferente, assim como também é diverso os direcionamentos políticos para as juventudes.

3.2 Condição Juvenil e Moratória Social: a juventude na contemporaneidade

O sentido do termo "contemporaneidade", que é comumente utilizado para referir-se ao tempo presente, vem sendo questionado por alguns autores como Agamben (2009). Este autor, parte da máxima utilizada por Nietzsche e retratada por um de seus alunos do Collège de France: "O contemporâneo é intempestivo". De acordo com Agamben (2009), o uso convencional deste conceito, para referir-se a algo que está ajustado ou adequado ao presente, não é o verdadeiro sentido do que é contemporâneo. Pois, segundo o autor

> Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatural; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mas do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (Agamben, 2009, pp. 58-59).

O autor não quer com isto dizer que contemporâneo é aquele que vive num outro tempo nostálgico, mas aquele que sabe a que tempo pertence; contudo, "afasta-se" do seu tempo para melhor percebê-lo e, com ele, mantém uma relação de dissociação e anacronismo. Aquele que se adequa perfeitamente a seu tempo, em todos os aspectos, não é verdadeiramente contemporâneo.

Neste sentido, falar sobre o jovem contemporâneo, ou sobre a juventude contemporânea, é distanciar-se, metaforicamente, do tempo atual para deste modo perceber quais são as questões ou problemas que afetam as juventudes e o quê, no ponto de vista destas, lhes causa medos e angústias no tempo presente.

Classificar a idade que corresponde à juventude, pelo menos para organizações nacionais ou internacionais é importante, pois por meio dessas classificações é possível delimitar a idade de determinados grupos sociais terem acesso à essa ou àquela política, como também para investigar os problemas sociais de determinada fatia da população e pensar em estratégias de melhoria de problemas identificados.

Muitos autores tem se dedicado a estudar os problemas econômicos, sociais e culturais — referente a esse momento denominado de globalização — de um período específico da vida, que vai desde a pré-adolescência até a juventude. Este grande tema e os subtemas nele incluído, por assim dizer, tem sido denominado "condição juvenil".

De acordo com Minayo (2011, p. 19):

> O conceito de 'condição juvenil' tem muitas acepções. Uma delas é a que acentua os traços comuns, não obstante as dimensões de espaço, tempo e a pluralidade de condições dos que nasceram em um mesmo período histórico; uma segunda dá ênfase às desigualdades de classe, de gênero e de cor; e outra ainda ressalta as características e os padrões culturais. Poderíamos dizer que todas essas perspectivas enriquecem o conceito, ainda que de forma diferente.

Deste modo, há vários enfoques teóricos quando se fala em condição juvenil. O primeiro entendimento a respeito da condição juvenil faz referência ao fato de que se trata de um grupo de indivíduos que se encontra em um momento específico do trajeto de vida, que vivencia determinado momento histórico em um determinado contexto cultural. Os autores que entendem a condição juvenil neste primeiro aspecto citado, concebem-na como uma "socialização secundária" (Eisenstadt, 1976), isto significa que, se na socialização primária a ênfase foi dada na esfera privada — núcleo familiar, vida íntima —, agora, o momento é direcionado para o mercado, para o mundo do trabalho, para a política e tudo o mais que envolve a esfera social, como a cultura e a arte, por exemplo.

Para isso, as sociedades modernas criaram movimentos e instituições para que essa socialização secundária aconteça de forma satisfatória. As instituições tais como escolas, universidades, partidos políticos, outros espaços de socialização dominados por igrejas e pelo Estado e, a própria indústria cultural, têm sido responsáveis por nortear a socialização secundária que acontece fora de casa.

É necessário, contudo, ressaltar que, mesmo que a socialização secundária seja guiada por estas instâncias citadas anteriormente, ela não é a mesma para todos os jovens, assim, não há uma única condição juvenil, mesmo em momentos de globalização. A socialização varia nos hemisférios Norte e Sul, de acordo com a classe social, gênero, etnia, e até dentro de um mesmo país, de acordo com as regiões. Este é o segundo entendimento a respeito da condição juvenil.

Bourdieu e Passeron (1992) quando desenvolvem a teoria a respeito da reprodução, defendem que cada indivíduo é guiado de forma sutil, desde que nasce, para determinado destino social, mediante uma socialização desigual da estrutura de classes. Deste modo, a condição juvenil de alguém que nasceu em uma família abastada é diferente da do jovem de áreas mais periféricas. O primeiro terá acesso a muitos benefícios econômicos, sociais, culturais e educacionais, ao passo que ao segundo será negado, ou terá o acesso dificultado, aos direitos fundamentais e ao consumo.

O terceiro sentido atribuído à condição juvenil dá ênfase aos padrões culturais. De acordo com esse enfoque, indivíduos e coletividades experimentam a realidade social e por vezes reproduzem padrões e normas dominantes de um determinado contexto e época. Essa experiência de vivência com

os valores dominantes se dá antes que o indivíduo tenha sua personalidade, caráter e consciência sedimentados (Minayo, 2011).

Um outro importante conceito relacionado ao entendimento da situação juvenil na contemporaneidade é o de "moratória social". O termo "moratória" que, de acordo com o dicionário *on-line Oxford Languages* é utilizado no contexto do direito para referir-se à dilatação do tempo para pagamento de uma dívida, é empregado nas Ciências Sociais com a seguinte conotação:

> un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos. A partir de mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabaj. Tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando el matrimonio, permitiendoles así gozar de un cierto período durante el cual la sociedad brinda una especial tolerancia (Margulis & Urresti, 2002, pp.166-167).

Para outros indivíduos, a moratória social não existe, é um benefício do qual não usufruem. Para estes, de fato, a palavra juventude é apenas uma classificação etária, pois quando abandonam a infância, precisam dedicar-se a viver do próprio trabalho, manter um lugar onde morar e cuidar dos filhos.

Compreende-se então inicialmente que o conceito de "moratória social" se refere a um prolongamento da juventude que não acontece para todos os jovens da mesma maneira. E assim como o próprio conceito de juventude, o de moratória também apresenta distintos sentidos, dois deste serão aqui apresentados, porém, apenas um é o mais importante para a discussão que se seguirá.

O primeiro sentido de moratória social está relacionado ao entendimento que os adultos têm do tempo que leva para que alguém se torne realmente adulto. Neste prazo é compreensível que os jovens não assumam tantas responsabilidades, pois é um período onde deve-se aproveitar a vida o máximo possível. Deste modo, é uma fase onde há menos obrigações e responsabilidades, sendo muito comum nas sociedades ocidentais, e é um pensamento a respeito da juventude, guiado por preconceitos, percepções, ou seja, de forma geral, pelas representações do que é ser jovem (Minayo, 2011).

O outro sentido para o conceito de moratória social, que estará presente com mais significância neste trabalho, está carregado de significado econômico e político. Corresponde a moratória social enquanto uma extensão da fase de vida correspondente à juventude (de até 30 anos ou mais), período este em que o jovem desenvolve grande autonomia individual para a escolha de

como utilizar o tempo livre, buscando experiências que sejam realmente significativas. Representa a extensão da formação escolar e capacitação profissional, ou seja, um maior preparo para a integração no mundo do trabalho, com muito mais flexibilidade e capacidade de competição (Minayo, 2011).

Este segundo sentido de moratória social, que marca as sociedades ocidentais no pós-guerra, está estritamente relacionado às mudanças na economia e nos sistemas financeiros trazidas pela globalização e pelo capitalismo, pois carrega consigo novas formas de experimentar os espaços e os tempos, o que parece extremamente flexível, mas que por outro lado está acompanhada de precarização do trabalho tornando-o cada vez mais informal, salários menores e aumento do mercado informal.

Se antes, na era industrial, o emprego concedia identidade e autonomia aos adultos que acabaram de chegar nessa fase da vida, já tendo passado pela juventude, o novo cenário do mundo do trabalho, agora mais precarizado, faz com que a tão sonhada gratificação e realização pessoal não se concretizem, pelo menos não com o que era esperado a partir do trabalho, pois o que se observa é uma dificuldade para a inserção no mundo produtivo e no universo dos adultos. Mas, assim como referido a respeito da situação juvenil, esse prolongamento da juventude, ou seja, da moratória social, não é o mesmo para todas as classes sociais, variando conforme o estrato social. Os jovens de classes populares tendem a entrar no mercado de trabalho e a constituir família mais precocemente que os jovens ricos e de classe média.

Essa extensão do tempo dedicado aos estudos até a entrada no mercado de trabalho, permite que esses jovens tenham mais acesso aos bens educacionais e culturais e que tenham condições de disputar os postos de trabalho mais competitivos. Tudo isto é possível devido a um contexto familiar onde é assegurada a permanência na casa da família e o sustendo das despesas financeiras, inclusive se este formar uma nova família. Nas classes menos favorecidas economicamente, a moratória social não costuma acontecer da mesma forma que a descrita anteriormente, mas, de acordo com Minayo (2011, p. 25)

> costuma ser um tempo de parada forçada, constituído de culpa, frustração, impotência e sofrimento. Nesse contexto, a ampliação da faixa etária jovem não significa distribuição igualitária de crédito social para uma sociedade competitiva. A condenação ao subemprego é um dos resultados dessa equação, e o empobrecimento da experiência de escolarização costuma ser outro.

Como visto, a compreensão a respeito do conceito de condição juvenil é dialética, contudo, os estudos a respeito da condição juvenil e da moratória social envolvem temas tais como: trabalho e

emprego, escolaridade, sexualidade, violência e condições de vida, referentes a essa parcela da população. Esses temas referentes às juventudes, quando analisados em seus contextos, mostra que a condição juvenil e a forma de vivenciar a moratória social não é a mesma em todos os espaços. Todavia, independente do contexto, em momentos de recessão econômica, a população jovem é a que mais sofre as consequências financeiras e a que mais sente os resultados de um desenvolvimento social não satisfatório.

A seguir, serão aqui evidenciados alguns temas, e os subtemas a eles adjacentes, referentes à situação juvenil na contemporaneidade, sob a percepção de teóricos, organizações governamentais e dos próprios jovens, tendo como principal contexto o Brasil, mas também outros países da América Latina e Europa.

No que se refere à sexualidade, grande parte dos estudos e pesquisas sobre a vivência da sexualidade na juventude têm como objetos a percepção desse grupo social sobre: papéis de gênero nas relações, diversidade de parceiros, virgindade, gravidez aborto, entre outros. As transformações que ocorreram desde o início da industrialização, abolição da escravatura e surgimento da urbanização, também afetaram a configuração familiar e a moralidade social. Essas modificações são, sobretudo, vivenciadas e sentidas pelos filhos e filhas dos nascidos na década de 1960, estes, por sua vez, correspondem a geração da liberalização sexual.

A população que antes produzia em casa, desloca-se para o mercado. Com o capitalismo, o que antes era produzido no espaço doméstico, passa a ser substituído pela pressão de consumo dos bens e serviços, apertando os orçamentos familiares e fazendo com que a mulher também passe a recorrer ao trabalho assalariado. Contudo, de acordo com Oliveira (2009, p. 65), "apesar de todas as transformações, a nova família conjugal conserva traços típicos da família anterior: o de controlar a sexualidade feminina e preservar as relações de classe". Isto é também refletido nas pesquisas a respeito das percepções juvenis sobre sexualidade.

Tendo o contexto brasileiro como exemplo, a família nuclear, embora seja tida como ideal, não configura mais a totalidade dos lares do país. Muitas famílias não são mais compostas por um pai, uma mãe e seus filhos. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE realizado em 2010, há 19 relações de parentesco nas famílias brasileiras, sedo que menos da metade das famílias, exatamente 49,9% são formadas por casais heterossexuais e seus filhos. Entre as famílias homoafetivas, que somam 60 mil lares, 53,8% são formadas por mulheres (IBGE, 2010).

Neste cenário recente, os jovens também se comportam de forma diferente em relação as suas famílias e a maneira de vivenciar a própria sexualidade. O namoro passa a ser substituído pelo

“ficar”, forma de relacionamento onde há menos comprometimento e a variedade de relacionamentos é maior. Os relacionamentos, que incluem dividir o quarto e a cama com os parceiros, passa a acontecer dentro da casa dos pais, o que demonstra que as relações sexuais fora do casamento passam a ser vistas com mais naturalidade. Estudos mostram que as famílias de classe média são menos conservadoras que as de classe popular, contudo, ainda há muita resistência por parte dos pais em conviver em tais situações, e os motivos são os mais variados: razões religiosas, valores negativos quanto ao sexo fora do casamento e receio em compactuar com atitudes promíscuas, uma vez que acreditam que os filhos e filhas trocam com frequência de parceiros sexuais (Minayo, 2011).

Os estudos a respeito da condição juvenil e a maneira como os jovens vivenciam a sexualidade também demonstram que há controvérsias. Se, por um lado, existe maior liberdade em relação à sexualidade, por outro, ainda existem muitas amarras patriarcais no que se refere à vida privada e social dos jovens brasileiros, principalmente quando temas como aborto, virgindade e gravidez são percebidos sob a perspectiva dos papéis de gênero.

Atualmente é permito por lei, no Brasil, que o aborto seja realizado em casos de estupro, quando a mulher corre risco de vida ou quando o feto é anencéfalo. No entanto, acredita-se que o aborto é uma prática frequente no país. Não há dados oficiais, pois muitos abortos são realizados clandestinamente quando a gravidez não é desejada, todavia muitas organizações realizam pesquisas para caracterizar a prática no Brasil. Um estudo realizado pela Pesquisa Nacional de Aborto – PNA em 2016, com 2002 mulheres alfabetizadas e entre 18 e 39 anos de idade, demonstrou que 13% já haviam realizado ao menos um aborto. Entre as mulheres na faixa de 40 anos essa percentagem é maior, os dados mostram que 1 em 5 mulheres já interromperam a gravidez (Diniz, Medeiros & Madeiro, 2017).

Mesmo diante de tais taxas, de acordo com pesquisa realizada pelo Núcleo Brasileiro de Estágios - NUBE (2015), com uma amostra de 17.217 jovens entre 15 e 26 anos, a maioria, cerca de 32,51%, se mostrou contrária ao aborto, 27,76% são da opinião de que depende da situação e 15,47% são a favor da prática. Os dados mostram que, apesar de ser uma prática expressiva no país, muitos jovens a consideram moralmente errada. O que demonstra uma certa contradição entre a opinião a respeito do aborto e o que é de fato praticado.

Em um estudo realizado por Minayo (2011), 9,2% das jovens entre 15 e 19 anos realizaram aborto uma vez na vida. Ainda de acordo com esse estudo, a responsabilidade pela fecundação recai, sobretudo, sobre as mulheres e o uso do preservativo está envolto em padrões sociais machistas, não apenas dos jovens, mas também das jovens, pois, como refere Calazans (2005), a respeito de um

estudo realizado pelo Instituto de Cidadania com jovens entre 15 e 25 anos, o uso do preservativo entre eles é de 71%, enquanto entre elas é de apenas 44%. Esse mesmo estudo trouxe dados de que 7% das meninas com menos de 17 anos já haviam engravidado, a percentagem é maior, cerca de 22%, entre as de 15 e 24 anos.

Algumas informações importantes que o estudo de Minayo (2011) trouxe a respeito da Condição Juvenil na atualidade, no que se refere especificamente à maneira de vivenciar a sexualidade no Brasil, são: os jovens estão iniciando a vida sexual cada vez mais cedo, a virgindade não é mais tão relevante e a relação sexual é importante tanto para homens como para mulheres. O que não quer dizer que exista uma adesão à promiscuidade, pois nas palavras da autora,

> É importante ressaltar, porém, que iniciação sexual precoce não significa a mesma coisa que promiscuidade, tema frequentemente alimentado pelo medo e pelo desconhecimento dos pais, educadores e grupos religiosos. Na verdade, existe entre os jovens uma moral de convivência e de limites nas relações que permeiam o 'ficar', o namoro e o casamento (Minayo, 2011, p. 31).

Se, de um lado, há, culturalmente, um aumento da liberação sexual por parte dos jovens, por outro lado, há ainda alguns fatos que são preocupantes, tais como o não uso de preservativo para proteger-se de gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis.

Um outro importante tema citado pelos próprios jovens como sendo um dos maiores problemas do mundo na atualidade é o da violência. De acordo com uma pesquisa realizada no Brasil pelo Instituto de Pesquisas Datafolha (2008), 22% dos jovens citam a violência como principal problema a ser enfrentado nos dias atuais, à frente da fome, pobreza e miséria. Contudo, a violência, citada na opinião dos jovens, é a externa a eles. Entre os que têm muito medo, a maioria são meninas (33%), em oposição aos meninos (18%), os de renda familiar de até dois salários mínimos (31%), os pertencentes aos estratos D, cuja renda familiar é de até R$ 2.004[10], e E, cuja renda familiar não ultrapassa R$ 2.004, (33%), os que não trabalham atualmente (31%), os casados ou que dividem moradia com seus companheiros (média de 34%), os que são pais (33%) e os jovens da região Nordeste (37%).

Ao estudar o tema da violência entre os jovens, Minayo (2011) observa três funções ou papéis desempenhados pelos jovens: vítimas, aprendizes e autores, pois a violência está presente no interior do núcleo familiar, no contexto social e tem os jovens como protagonistas quando esses são os infratores.

[10] Que equivale a 399,97 euros, de acordo com a cotação em 21-04-2022

Na já referida pesquisa realizada pelo Datafolha (2008), os jovens entre 16 e 25 anos, quase que em sua totalidade, ou seja, 99%, consideram que a saúde e a família são os principais valores para a juventude. No entanto, a família é um espaço onde frequentemente crianças e jovens são vítimas de violência. Quando convivem em ambiente familiar, onde há violência, estão em vulnerabilidade, e, por vezes, aprendem modelos de socialização que são reprodutores da violência familiar. De acordo com Ministério da Saúde do Brasil (2002, p. 15), por exemplo, a violência familiar é caracterizada por:

> toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra.

Assim, a família que é concebida socialmente como espaço de amor, afeto, apoio, provisão de necessidades básicas e das condições essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, pode ser também um contexto onde o indivíduo enfrenta violência, não só física mas também psicológica. O grande problema em termos de socialização do indivíduo, é que se a criança ou adolescente vivência formas de socialização violenta dentro do espaço familiar, por meio de agressão física ou verbal, como forma de disciplina, pode não aprender o que a disciplina intencionou ensinar e associar o amor à violência. Isso ocorre, muitas vezes no interior das famílias, porque os adultos estão cansados e frustrados e, como consequência, pode ocasionar no interior de instituições, tais como escolas, uma moral social em que se justificam formas de agressão como fazendo parte do processo de socialização e do ensinar (Minayo, 2011).

A violência psicológica e a negligencia são outras formas de abuso contra crianças e jovens. Difícil de ser quantificada, a violência psicológica ocorre quando adultos utilizam humilhação e depreciação como forma de se relacionar, utilizando-se também de ameaças de abandono e crueldade, diminuindo-lhes a autoestima. Como consequências, há grande prejuízo na formação da identidade e subjetividade dos jovens, tornando-os medrosos e agressivos (Minayo, 2011).

Em relação à violência em forma de negligencia, cometida por adultos aos mais jovens, Minayo (2011) esclarece que, apesar de apresentar-se de formas variadas, ela está presente nas diferentes classes sociais:

> As negligências também representam violência pela omissão em relação à proteção integral. Para os jovens, podem significar a falta de provimento de alimentos, roupas, cuidados escolares e médicos e de

> outros elementos que são necessários ao desenvolvimento e ao crescimento. Culminam na ausência de limites, no abandono da família e em uma vida social deficiente. A negligência costuma se apresentar em situações limítrofes entre pobreza e maus-tratos. No entanto, nas classes mais abastadas, a ausência real e moral dos pais em relação ao diálogo, ao afeto e à atenção aos filhos é muito frequente, tendo fortes repercussões no comportamento juvenil, inclusive nas experiências de delinquência (p. 39).

Uma outra forma de violência familiar que assola crianças e jovens dentro do espaço familiar, além da física e verbal, é a sexual. De acordo com Paixão e Deslandes (2010), com base em pesquisas, a violência sexual contra crianças e jovens está presente em todas as classes sociais, independente da etnia e religião predominante daquele povo ou nação, do regime político ou econômico, se em ambiente familiar ou fora dele, ou seja, em nenhum lugar do globo as crianças e jovens estão livres de tal violência. Em uma revisão teórica, Florentino (2015) reúne uma série de consequências médicas, legais e psicossociais descritas por autores como sendo resultado do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. De acordo com a revisão, o abuso pode acarretar em psicopatologias graves, comprometendo o desenvolvimento psicológico, afetivo e social das vítimas. O autor também deixa claro, contudo, que não é possível generalizar tais consequências, pois a gravidade e a extensão dependem da experiência de cada vítima.

Como visto, a violência é um dos problemas que mais preocupa a juventude, porém, contraditoriamente, segundo estatísticas de segurança pública, os jovens constituem um grupo social que comete violência. De acordo com Minayo (2011), questões subjetivas, problemas de socialização familiar e escolar, além da própria influência do ambiente comunitário e social violento, ou de aprovação do crime, estão relacionadas à infração juvenil.

Em muitos países do mundo, como também no Brasil, infração praticada por jovens vem crescendo e despertam preocupação das entidades governamentais. Ao analisar-se o tema, encontram-se causas de ordem psicológica, mas também política, econômica e social. Em um país como o Brasil, Assis e Constantino (2005) reuniram uma série de fatores de risco relacionada à infração juvenil. De acordo com as autoras, pertencer ao sexo masculino é um fator de risco, pois 94% dos adolescentes que cumprem medida provisória são meninos. Algumas características biológicas e psicológicas também estão associadas à infração juvenil, tais como problemas neurológicos sutis, hiperatividade, baixa tolerância a frustração, baixos níveis de inteligência, entre outros. Vulnerabilidade e tendência à exclusão também são fatores associados, pois "situações de negligência e abandono, pobreza, criminalidade e violência na família, escola, comunidade e sociedade em geral são usuais entre adolescentes em conflito com a lei" (Assis & Constantino, 2005, p. 83). As autoras ainda citam fatores

relacionados ao racismo estrutural e à desigualdade social, característicos da população brasileira, pois 40% dos jovens privados de liberdade são pardos e 21% negros, além disso, 66% desses jovens são originários de famílias cujas rendas não ultrapassam dois salários mínimos[11]. Ademais, em boa parte das famílias há a ausência do pai, o que sobrecarrega a mãe, dificultando o acompanhamento diário dos filhos. Assis e Constantino (2005) referem, também, os problemas escolares como sendo um fator de risco para a infração juvenil, pois adolescentes em conflito com a lei, comumente, apresentam poucos anos de escolaridade, geralmente devido a necessidade de conciliar estudo e trabalho, má relação com colegas e professores e também falta de acompanhamento familiar no que toca a frequência escolar.

Poucas expectativas em relação ao mercado de trabalho formal, justamente devido a baixa escolaridade, também é apontado como sendo um fator de risco para a delinquência juvenil, pois tal situação faz com que o envolvimento com o tráfico de drogas e outras atividades criminosas pareçam o "negócio lucrativo". O uso de drogas também é referido como sendo um fator de risco, pois "entre os adolescentes privados de liberdade no país: em 2002, 85,6% faziam uso antes da apreensão, especialmente, de maconha (67,1%), álcool (32,4%), cocaína/crack (31,3%) e inalantes (22,6%)" (Assis & Constantino, 2005, p.84).

Salvo características econômicas e culturais específicas do Brasil, de acordo com Dowdney (2003), há semelhanças na forma como acontece o envolvimento de jovens com a criminalidade nesse país e em outras partes do mundo. De acordo com o autor, fatores de risco social tais como pobreza urbana, desemprego, baixa escolaridade, ações limitadas ou desiguais do Estado, corrupção governamental, ação violenta do Estado e acesso a armas, são associados a fatores de risco da infração juvenil em muitos dos países. O autor ainda associa esses motivos que são próprios da violência estrutural a outros fatores que são de ordem mais subjetiva, como aspirações de possuir bens de consumo, de inserir-se socialmente, de relacionar-se com o sexo oposto, além disso, também estão ligados ao desejo de fazer parte de um determinado grupo e vingar-se da morte de um parente, por exemplo. É importante mencionar, também, que, como observa Dowdney (2003), grupos de jovens infratores, apesar de serem perigosos, exercem, nas comunidades em que estão inseridos, certas funções sociais, econômicas e até mesmo políticas, uma vez que promovem inserção social e sentimento de pertencimento, pois oferecem estímulos e alternativas de lazer em locais onde não há muitas opções. Contudo, essa inserção se dá através da posse de armas de fogo e envolvimento em conflitos armados.

[11] No ano do estudo um salário mínimo correspondia a 300 reais. No mesmo período equivalia a 99 euros.

Inserir-se socialmente também é um dos importantes temas referidos pelos jovens e que está relacionado à formação e a empregabilidade. De acordo com o relatório da *International Labour Organization* (2017), os jovens têm três vezes mais chances de estarem desempregados em comparação aos adultos, e mesmo entre os que trabalham, 16,7% estão abaixo da linha de pobreza, vivendo com menos de 1,90 dolar por dia. Ao realizar um recorte de gênero, percebe-se que a situação das mulheres é ainda pior, pois estima-se que no mundo todo 21,8% dos jovens não está estudando ou trabalhando e boa parte destes, mais precisamente 76,9%, são mulheres.

Em países em desenvolvimento, como a exemplo do Brasil, a população jovem corresponde a 23% do total de habitantes, sendo que, destes, apenas 52% estão ocupados. Dos que estão ocupados, cerca de um terço recebe até um salário mínimo. Ao fazer-se um recorte de gênero e raça, percebe-se que as mulheres e os negros ou pardos também são os mais afetados econômica e socialmente, pois são a maioria entre os 22% que não está estudando nem trabalhando (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016).

Países europeus, como Portugal, Espanha e Grécia apresentam quadros semelhantes. Dados de 2012 informam que a taxa de desemprego entre a população produtiva nos países citados, respectivamente, era de 15,9%; 25% e 24,3%, conforme dados da International Labour Organization.

A situação do desemprego entre os jovens está fortemente relacionada à desigualdade social e também à escolarização formal, pois esta ainda representa um forte indicador de inclusão social. São os jovens com pouca escolaridade ou sem emprego que estão mais susceptíveis a envolverem-se com atividades ligadas ao crime e as drogas (Minayo, 2011).

No Brasil, por exemplo, dados divulgados pelo IBGE (2019) informam que 40% da população com mais de 25 anos não tem nenhuma instrução ou não completaram o ensino fundamental, ou seja, 9 anos de escolarização. Na população entre 25 e 34 anos, esta percentagem é menor, 17,2% desse recorte etário não tem instrução ou não completou o ensino fundamental, o que demonstra que os jovens tem mais escolarização que os adultos, no que se refere aos anos iniciais de escolarização.

De acordo com Minayo (2011), a maioria dos jovens tem consciência das exigências cada vez maiores do mercado de trabalho para que possa encontrar emprego, abrir o próprio negócio e, possivelmente, ascender socialmente, porém, encontra pouca resposta, por parte do governo. No Brasil, por exemplo, um país com extensão continental, em 2003 não havia muito mais que 140 escolas técnicas de nível médio que oferecessem formação profissionalizante.

Em sua dissertação de mestrado, Sá (2014) também avalia a situação do desemprego em Portugal. De acordo com a autora, a situação no país difere do contexto brasileiro. De forma geral, o

desemprego está relacionado ao Produto Interno Bruto – PIB, que ao apresentar queda, também apresenta diminuição na taxa de emprego do país. A queda do PIB naquele país está muito relacionada à oferta de produtos de baixo custo, disponibilizados por países com mão de obra barata, tais como China e Índia.

Especificamente no caso dos jovens, o desemprego em Portugal é atribuído a alguns fatores, entre eles, à baixa qualificação dessa categoria etária, porém, estudos mostram que mesmo os jovens com elevada qualificação profissional encontram dificuldades para inserirem-se no mercado de trabalho. Ainda entre os fatores de desemprego entre os jovens está a exigência de experiência profissional, que entre este grupo é menor, tornando-o desacreditado para as possibilidades de contratação (Sá, 2014).

O fato é que em países em desenvolvimento, e até mesmo naqueles desenvolvidos, a situação de exclusão social que se inicia antes que o indivíduo nasça, e que o acompanhará nos primeiros anos de vida, representará uma situação de precariedade e escassez de acesso a recursos econômicos e sociais, o que resultará em poucas expectativas em relação ao futuro.

Muitos dos países onde há grande contingente de excluídos socialmente disponibilizam de programas governamentais que têm como intuito remediar essa defasagem educacional dos primeiros anos de vida escolar e há também a presença de ONG com esse intuito, no entanto, estas ações não são suficientes e terminam por atender apenas uma parcela desses sujeitos.

Minayo (2011) descreve a situação de exclusão social e consequente ambiente não propício ao desenvolvimento como um ciclo vicioso, uma situação que é gerada pela exclusão e que a perpetua. Nas palavras da autora:

> condições de vida muito precárias da família não propiciam ambiente adequado de desenvolvimento; a instituição escolar não consegue dar conta de superar as deficiências instaladas no processo de crescimento e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida; a falta de equipamentos de lazer, de cultura e de projetos sociais propicia a ociosidade; os jovens não encontram vagas ou não conseguem disputar um lugar no mercado de trabalho; os níveis de escolaridade e de formação profissional alcançados por eles cada vez os tornam mais defasados da realidade do mercado de trabalho (p. 29).

A situação de exclusão social enfrentada por jovens de diferentes países periféricos do mundo, ou em desenvolvimento, observada em países como o Brasil, é um problema estrutural, pois as suas consequências são observadas em áreas tais como a economia, a educação, a cultura e consequentemente, a cidadania. Devido à constância e incapacidade dos indivíduos de romperem tal

situação — com raras exceções que não podem ser tidas como regra —, ela pode ser vista como naturalizada, mas as suas origens são históricas, econômicas e culturais, pois são passadas de geração a geração, e demonstram uma distribuição desigual do poder e da riqueza em tais sociedades.

Reconhecer a condição juvenil desigual é essencial para se respeitar a diversidade de condições juvenis e para a análise das políticas e iniciativas da sociedade civil que permitem que jovens consigam atravessar situações de dependência e pobreza por meio da igualdade de oportunidades. Também nos possibilita compreender os contextos em quais as iniciativas de educação não formal foram formuladas e quais as funções de exercem nestes contextos.

CAPÍTULO 4 - JUVENTUDES DO NORTE E DO SUL: As políticas de educação não formal na América Latina e na Europa

Nunca antes na história, o mundo contou com um número tão grande de jovens. De acordo com um relatório do United Nations Population Fund - UNFPA (2014), naquele ano, a população jovem já contava com 1,8 bilhões, sendo que a distribuição no globo não é igual, 90% está em países em desenvolvimento. “Jovem” e “juventude” também são conceitos recentes, assim como também é nova a concepção desse grupo etário como sujeito de direitos específicos.

Não se fala em juventude, mas em juventudes, pois apesar de no mundo globalizado, juventudes vistam, comam, ouçam música e estejam inseridas em uma cultura global semelhante, cada juventude tem uma história, que lhe é particular, derivada da formação social e cultural de seu próprio povo, assim como também são característicos os problemas sociais e as demandas por soluções por parte de distintos mecanismos e instituições nos diferentes contextos dos quais essas juventudes provêm. Nesse capítulo serão apresentadas as políticas governamentais para as juventudes nos hemisférios norte e sul, sobretudo nos países Brasil e Portugal.

Nos diversos continentes, as juventudes têm características sociais, demográficas e culturais que delineiam as condições de vida deste recorte da população. Em diferentes partes do mundo, fatores como percurso educacional, entrada no mundo do trabalho e formação de uma nova família, relacionados a outros fatores como raça, gênero e condição socioeconômica, desenham diferentes trajetórias, preocupações por parte da própria juventude, e reivindicações por políticas específicas para o segmento etário.

Contudo, antes de falar das políticas para as juventudes em diferentes contextos, é necessário revisitar os conceitos de Estado e de políticas, pois estes não são conceitos sobre os quais há uniformidade na literatura científica, no entanto, são necessários para a compreensão das políticas para as juventudes.

Há pelo menos um século, mais precisamente no século XIX, importantes autores como Marx (2010)e Engels (1984) formularam teorias sobre o Estado. De acordo com estes autores, o Estado é um sistema de dominação do homem pelo homem, regulado por uma ordem política e jurídica. Entre os séculos XIX e início do século XX, outro importante autor, Weber (2009), afirma que o Estado é o lugar de institucionalização da vida em sociedade, caracterizado pela dominação de classes sobre outras.

De acordo com Abad (2002), duas palavras são importantes para a concepção de Estado, são elas: dominação e articulação. Para o autor, o Estado é a máxima representação político-institucional das relações de dominação na sociedade, isto porque o Estado legitima formas de coerção e repressão que são essenciais para a dominação e reprodução das relações de poder nas sociedades. Ao reproduzir tais relações de poder, o Estado também perpetua as contradições e conflitos entre diferentes níveis de poder das classes, mas não apenas isto, reproduz ainda os conflitos de natureza política, religiosa, de gênero, de etnia, entre outras diferenças.

Segundo Rua (2009), a política é uma das formas de resolução dos conflitos da vida em sociedade, pois os indivíduos possuem características que os diferenciam tanto no âmbito social — idade, sexo, grau de escolaridade, classe social —, como também no âmbito das ideias — interesses, valores, aspirações —, e uma das formas de manter os embates no nível administrável é por meio da política.

Para Abad (2002), por sua vez, política pode apresentar dois sentidos. O primeiro deles "consiste justamente en la actividad por la cual esa sociedad reflexiona y cuestiona la validez de sus instituciones, y por ende también de sus normas y comportamentos" (p. 118). Essa reflexão, no entanto, não acontece de forma espontânea, mas se dá através do empoderamento das classes

subordinadas ao perceber-se como tal. O outro significado de política tem implicações mais técnicas e está relacionado à ação governamental. Dependendo do idioma, como em português, francês ou espanhol, esses sentidos são representados pela mesma palavra escrita. Em inglês, contudo, para o primeiro sentido é empregado a palavra *politics,* enquanto que o segundo sentido é representado pela palavra *policy.*

Deste segundo sentido resulta a ação denominada "política pública". As políticas públicas envolvem decisões estratégicas para que sejam implementadas as decisões tomadas frente aos "problemas políticos". Estes, por sua vez, são diferentes do "estado de coisas", que são apenas queixas de determinado grupo da população, mas que não compõe a agenda governamental. Para que um problema político se converta em política pública deve ter determinação de forma pública, ou seja, impera a autoridade do poder público (Rua, 2009).

Neste capítulo serão analisadas as políticas públicas para as juventudes, tendo a condição juvenil como contextos de ações educativas paralelas ao sistema formal de ensino, orientadas por uma lógica do capital humano como favorecedor de desenvolvimento humano individual e econômico, como uma diretriz nas construções de modelos de educação não-formal em diversos contextos do globo.

4.1 Políticas para as juventudes na América Latina

Os países da América Latina possuem semelhanças e diferenças no que se refere às circunstâncias nas quais se constituíram enquanto nação e nos problemas sociais e econômicos enfrentados para a constituição de efetivas democracias. Vários destes países vivenciaram ditaduras militares. Além do Brasil, países como Guatemala, Paraguai, Argentina, Peru, Uruguai, Chile, República Dominicana, Nicarágua e Bolívia experienciaram regimes autoritários.

De acordo com Abad (2002), as políticas para a juventude na América Latina podem ser caracterizadas de acordo com quatro modelos. Isto não significa, todavia, que não há enfoques e características distintas de acordo com os diferentes contextos de cada país, contudo, de modo geral, as políticas para as juventudes no continente evoluem orientadas para resolver problemas da exclusão social e da entrada dos jovens no mundo adulto.

Deste modo, o primeiro momento compreende os anos de 1950 a 1980 e está relacionado à ampliação da educação e uso do tempo livre. Com a ampliação da educação e consequente moratória social, houve uma preocupação e conseguinte fomento de programas esportivos e campanhas

educativos no sentido de promover conhecimento a respeito do uso de drogas e de práticas sexuais seguras.

O segundo momento, correspondente ao período de 1970 - 1985, é caracterizado pelo controle social de setores juvenis mobilizados. No período em que o mundo vivenciava a "guerra fria", na América Latina também havia a polarização de duas vertentes políticas: de um lado o liberalismo democrático (e as economias capitalistas) e de outro os regimes estatais (com economias socialistas). Assim, movimentos juvenis de caráter mais progressista, que lutaram contra o imperialismo, as desigualdades sociais e a favor da emancipação da América Latina, começam a ganhar força. Consequentemente, as políticas, sobretudo em áreas mais relacionadas às juventudes, como educação e saúde, passam a ser espaço de doutrinação antirrevolucionária e restrição das liberdades civis (Abad, 2002).

Já entre os anos de 1985 - 2000, as políticas públicas para as juventudes latino-americanas passam a ser orientadas em virtude de combater a pobreza e prevenir o delito. Os anos de 1980, para os países latino-americanos, ficaram conhecidos como a "década perdida", pois muitos desses países enfrentam um declínio financeiro decorrente da segunda crise do petróleo, consequente desvalorização de suas moedas e fenômenos inflacionários (Sallum Jr. & Kugelmas, 1991). Desde modo, como resposta a esse contexto, formas de vandalismo e até mesmo delitos, passam a ganhar espaço entre os jovens, assim, muitos governos direcionam suas políticas para a redução da pobreza dos grupos marginalizados e difícil construção de uma redemocratização.

A última década de políticas públicas analisada por Abad (2002), corresponde aos anos 1990 - 2000. De acordo com o autor:

> Con el telón de fondo de las transformaciones sociales, económicas y políticas de la globalización, la alternancia democrática en el poder por procesos electorales, la recuperación del crecimiento económico y una mayor estabilidad macroeconómica en la región, las políticas de juventud empiezan a incorporar un enfoque más positivo del joven, como actor estratégico para impulsar el desarrollo económico y social de los países, que coincide con el progresivo desarrollo de un marco legal específico para favorecer la integración y participación juvenil en la sociedade (Abad, 2002, p. 125).

A década perdida deixa algumas consequências sociais para os anos seguintes, tais como o crescimento do emprego informal e o desemprego, principalmente entre os jovens e as mulheres. Outros fatores como aumento da criminalidade, do abandono escolar e gravidez na adolescência também são produtos desse período de recessão econômica vivenciada pelos países da América

Latina. Assim, as políticas públicas para as juventudes são direcionadas para facilitar o ingresso dos jovens no mundo do trabalho, de modo a propiciar a conciliação entre horários de trabalhos e estudo, mas que não garantiam de fato a permanência dos jovens na conclusão da educação básica e consequente ingresso no ensino superior. Mesmo com estas iniciativas, de acordo com dados do Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional - Cinterfor/OIT (2000), a taxa de desemprego entre os jovens nesse período era em torno de 24%, enquanto que entre os adultos rondava 10% nos países latino-americanos.

Assim, compreende-se que o viés que orientou as políticas públicas para a juventude no fim do século XX foi a incorporação das juventudes ao mundo adulto, através da educação e do emprego, como se o mundo adulto fosse o ponto de chegada de satisfação da vida e essa preparação para ingresso no mundo adulto fosse um problema, referente às juventudes, a ser resolvido.

A ideia de mundo adulto como o lugar de chegada — e período legítimo de vida para usufruto da satisfação socioeconômica, afetiva e sexual — é desconstruída a partir da crise das instituições tradicionais, tais como a família convencional, esvaziamento da possibilidade de mobilidade social através da educação básica e superior, perda da importância política de movimentos sociais juvenis, novos contratos sociais que levam em consideração as especificidades das juventudes e dissolução da perspectiva de nação e território, que foi paulatinamente substituída pela globalização da cultura que influencia as novas gerações. A nova condição juvenil trouxe três aspectos que são importantes ressaltar: um alargamento ao tempo que se convencionou como juventude; descontinuidade, indeterminação e prolongamento do antigo percurso até a vida adulta que consistia em família-escola-trabalho e; uma nova cultura juvenil quase que universal (Abad, 2002).

No fim da primeira década do século XXI, na ocasião da Pre-Conferencia para Las Américas, que ocorreu no estado brasileiro Bahia, em 2010, foi apresentado um texto a respeito das políticas de juventude no continente Latino-Americano. Defendeu-se a opinião de que as políticas públicas para a juventude, que passam a ser observadas desde a década de 1980, não deram respostas eficientes aos problemas regionais que afetam as juventudes. Alguns países, contudo, apresentaram panoramas otimistas ao substituírem iniciativas que apenas reservavam espaços para os jovens em programas já existentes por instituições governamentais especializadas nas questões da juventude.

O texto apresentado na conferência também trouxe um panorama importante a respeito do que já foi mencionado como o principal viés que orientou as políticas públicas para as juventudes nas duas últimas décadas do século XX, nomeadamente no que se refere à formação e empregabilidade como caminho para entrada no mundo adulto. A questão da inserção dos jovens no mercado de trabalho

ainda se apresenta como um grande desafio, uma vez que desde a década de 1970 esse recorte etário compõe um terço da população em idade produtiva e ao mesmo tempo representa metade dos desempregados da região. Dificuldades com a inserção dos jovens no mercado de trabalho ainda estão presentes após a virada do século, e independe do tipo de governo, da estrutura econômica, apesar do crescimento econômico observado na região (Rodríguez, 2010).

A resposta dada a este problema, durante décadas, foram os tradicionais programas de aprendizes, que exigiam uma boa formação prévia e devido a este fator excluíam muitos jovens dessa política. Com duração em média de 3 a 4 anos, formaram os jovens simultaneamente na educação básica e profissional, ou seja, parte do tempo de formação era divido entre a sala de aula e a escola. Contudo, embora estes programas tenham respondido temporariamente às necessidades das indústrias e aos modelos de importação, foram sendo gradativamente substituídos por uma formação mais escolar e menos empresarial, o que causou uma crise entre a dinâmica econômica geral e o mercado de trabalho em particular (Rodríguez, 2010).

Assim, a partir da década de 1990, os programas governamentais passaram a focar em alcançar as juventudes excluídas socialmente, profenientes de famílias com uma baixa renda e que se encontravam fora da escola. De modo geral, tais programas ofereceram formações profissionais curtas para inserção profissional em empresas e alguns destes cursos também contaram com uma formação social e cidadã. Além disso, tais programas ainda dispunham de uma ajuda de custo para cobrir despesas com transporte e alimentação, delineando o perfil do público-alvo ao qual se destinavam (Rodríguez, 2010).

Estes tipos de programas observados na década de 1990 são mais promissores, posto que o impacto social foi mais relevante devido ao público que atingiram, pois aumentaram a renda dos sujeitos que deles participaram, e como consequência houve uma maior integração social.

Houve ainda, porém de forma mais limitada, os programas governamentais destinados a formar jovens empreendedores. Contudo, nessas iniciativas, algumas limitações foram observadas: como os programas contaram com licitações de empresas também privadas, além das instituições públicas, muitos dos programas se mostraram insustentáveis, além disto, as alianças que tinham sido feitas internacionalmente foram descontinuadas em face das demandas do mercado. Ademais, há evidências que sugerem que as limitações desses programas também envolviam questões técnicas, como a falta de articulação entre a capacitação, o crédito e a assistência técnica (Rodríguez, 2010).

Deste modo, é possível perceber que as políticas governamentais destinadas às juventudes latino-americanas seguiram de modo geral duas principais linhas: a primeira diz respeito à formação

profissional para os jovens em situação de pobreza e a segunda, direcionada a formar empresários, no que ficou conhecido como cultura empreendedora.

De acordo com Salgado (2013), a cultura empreendedora está presente nos vários discursos que circulam no tecido social, apresentada como uma solução para os mais variados males contemporâneos, a saber: "demanda por realização e sucesso pessoais ao desemprego estrutural" (p. 194). Para afirmar tal tese, a autora cita a existência de referências ao empreendedorismo juvenil presentes nos mais variados espaços, que vão desde programas de televisão, revistas, como também nos documentos legislativos, pois essa geração do contexto neoliberal recebe tais referências comportamentais de grupo por meio de *slogans*, marcas e uma série de outros produtos fornecidos pela mídia.

O liberalismo, para que pudesse funcionar nos âmbitos econômico, político e social, garantiu liberdade de mercado, propriedade e circulação, ao mesmo tempo em que incumbiu instituições tradicionais e modernas, tais como a família, a escola, a fábrica, para educar a respeito das liberdades do cidadão, ou seja, o limite para a liberdade de um indivíduo seria a liberdade de outro indivíduo. Já no século XX, as transformações não só econômicas advindas do neoliberalismo, tais como a livre circulação de pessoas, capital e informações, exigiu dos indivíduos adaptações a esse novo cenário.

De acordo com Salgado (2013 p. 196), "sobre esse sujeito contemporâneo incidem novas racionalidades e práticas de governo da conduta que prezam não apenas liberdade, mas também autonomia, performance, flexibilização, empreendedorismo e responsabilização individuais", características essas com as quais os jovens parecem adaptar-se com mais facilidade. O empreendedorismo, especificamente, passa a ser apresentado como uma opção a mais, além do percurso formal de educação, para a obtenção do sucesso, dinheiro e realização pessoal.

As bases que sustentam a cultura empreendedora podem ser encontradas no conceito de capital humano. Este conceito, por sua vez, surgiu na década de 1960 com a Escola de Chicago, por meio dos estudos de Schultz (1972), sendo posteriormente desenvolvido e propagado por Becker (1993). Os economistas analisaram que a substituição da força de trabalho humana por máquinas, para a execução de atividades mecânicas, traria uma desregulamentação no universo corporativo. Além disso, o avanço da tecnologia também contribuiria para tais modificações. Assim, os estudiosos apontaram que o novo investimento dos indivíduos consistia em seu conhecimento acumulado, conhecimento esse composto por diferentes competências e habilidades que os possibilitassem agir em diferentes situações e contextos, sendo capazes de solucionar problemas de forma eficiente.

A teoria do Capital Humano trouxe então a compreensão de que investir em elementos tais como educação, saúde, promoção de cursos e palestras é também investir em capital, pois resultam sobre a saúde e rendimento dos indivíduos. Em outras palavras, ao investir-se em saúde, treinamento e educação, está de igual modo a investir-se em capital. A compreensão a respeito da existência do capital humano baseia-se na ideia de que é impossível separar o ser humano de seu conhecimento, habilidades e saúde, diferente do que ocorre com os capitais financeiros e físicos, que podem ser desagregados. Sendo assim, a teoria do Capital Humano explicou a relação diretamente proporcional que existe entre o trabalho humano qualificado, por meio da educação, e o aumento da produtividade econômica e das taxas de lucro. Posto isto, o capital humano foi admitido como fator de produção. A maior transformação que tais constatações trouxeram foi na visão a respeito da educação, pois esta passou a ser concebida como valor econômico.

Deste modo, com a qualificação do profissional sendo incluída, a equação dos lucros da produção são justificados os diferentes níveis salariais de acordo com o acúmulo de capital humano que cada indivíduo possui, ou seja, quanto maior o investimento em educação, melhor será o nível de habilidade cognitiva e, por conseguinte, a qualidade da mão-de-obra.

Com a finalidade de tomar decisão a respeito do investimento em capital humano, é feita uma análise comparativa entre a taxa de retorno do investimento em capital humano e a taxa de juros do mercado. Se os custos do investimento forem previstos como menores ao valor dos rendimentos futuros então se compreende que este investimento é valido. Nos dias atuais é admitida a correlação existente entre os níveis de educação e o crescimento econômico, contudo, a forma como esta relação é estabelecida ainda não está totalmente compreendida. A maneira como essa correlação é feita se dá a partir das médias de escolaridade, porém, tal análise não é capaz de determinar a qualidade do capital humano, o que decorre em resultado prejudicado (R. Andrade, 2010).

Além da mudança de perspectiva a respeito do próprio indivíduo e sua força de trabalho, a teoria do Capital Humano também fundamenta a ideia de que cada ser humano é um indivíduo microempresa. Um ser-empreendedor é alguém que deve ser proativo, inovador, capaz de enxergar as oportunidades e, consequentemente, gerar lucro. A cultura empreendedora encontra espaço na educação básica, mas também na mídia, atingindo o público que vai desde crianças, jovens e adultos, em maior ou menor grau de influência (Salgado, 2013). De acordo, uma nova “governamentalidade” (Costa, 2009), a cultura empreendedora passa a ser naturalizada tanto nas esferas públicas como privadas, modificando modos de ser, agir e situar-se no mundo com base na performatividade, competitividade, lucratividade e sucesso .

A grande questão que se coloca com a popularização da cultura empreendedora e da disseminação dela nos programas de educação formal e não formal, e até mesmo nos meios de comunicação e entretenimento, é que isto oculta um grande problema: o desemprego estrutural. A cultura empreendedora está ligada à questão do próprio trabalho e emprego, pois é cada vez maior o número de jovens com idade para entrar no mercado de trabalho e, desproporcionalmente, a quantidade de empregos formais disponíveis.

O empreendedorismo é colocado como uma alternativa ao desemprego, "caminho" encontrado por políticos, consultores públicos e até mesmo educadores, para que os próprios jovens o incluam em seus projetos de vida, como uma ferramenta frente à própria exclusão do mundo da produção e dos serviços, e deste modo possam desenvolver pequenos negócios e também empregar outras pessoas. Tal alternativa ao desemprego estrutural reflete, contudo, o pensamento neoliberal que desloca das instituições para os indivíduos a responsabilidade pela falta de empregos formais (Drewinski, 2009).

Deste modo, as noções de competência e empregabilidade passam a ser consideradas como propiciadoras de geração de renda e sustento, seja no mercado formal ou informal e, sobretudo, responsabilidades do indivíduo. De acordo com Drewinski (2009, p. 94), "a noção de competência está fundada na crescente valorização da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica na formação dos sujeitos e na sobreposição dos 'saberes tácitos e sociais' aos conhecimentos formais, científicos"; assim, as aprendizagens adquiridas na prática, por meio da experiência, passam a ocupar um importante lugar nas situações de trabalho. As competências passam então a fazer parte, como um fator de produção, no sistema capitalista.

O elemento principal, contudo, que alimenta as noções de empregabilidade e das competências é o conhecimento. O conhecimento passa a compor a força produtiva nas relações capitalistas, não só porque a própria educação é uma mercadoria, mas porque processos como o de automação industrial e da própria informática, presente em grande parte do processo produtivo, depende cada vez mais do conhecimento e da ciência. Os investimentos em conhecimento podem ser o fator decisivo para o sucesso tanto pessoal como empresarial, em um contexto que é cada vez mais competitivo.

A educação passa, então, a ser percebida como uma aliada no desenvolvimento dos países, favorecendo o enriquecimento das sociedades, tornando-as mais democráticas e igualitárias, e a sua ausência ou dificuldade para acessá-la como uma condição que aumenta desigualdades e exclui parcelas de populações do usufruto dos bens econômicos e, consequentemente, dos bens culturais e sociais.

No contexto de países em desenvolvimento, como o Brasil, por exemplo, o Estado e demais setores da sociedade têm buscado, por meio de políticas educacionais, elevar a qualidade da educação pública. Tal ação tem por objetivo promover o desenvolvimento do país, através do estabelecimento da relação entre trabalho e educação, pois o recurso utilizado para que os trabalhadores acompanhem as transformações exigidas pelo mercado de trabalho tem sido a educação.

Desde a década de 1960, mas principalmente no fim do século XX, as mudanças que ocorreram no contexto do trabalho passaram a demandar um trabalhador que fosse mais informado, com o maior nível de escolaridade possível. Essas demandas fizeram com que vários sistemas educativos, mobilizados por políticas nacionais ou internacionais, promovessem reformas educacionais. Essas mobilizações aconteceram não só por parte do Estado, mas também de grupos sociais (Ferretti, 2003). Assim, nas economias mais avançadas em que a tecnologia ocupa um importante papel na produção e nos serviços, a escolaridade nos níveis médio e superior são cada vez mais importantes devido ao nível de conhecimento e de informação que tais graus acadêmicos são capazes de formar. De acordo com Andrade (2010), o recurso econômico pode ser avaliado de forma qualitativa e quantitativa, pois a quantidade de pessoas e o número de horas de trabalho podem ser quantificados, já as habilidades e conhecimentos são essencialmente qualitativos.

O nível acadêmico passa a ser concebido não apenas como responsável por trazer benefícios econômicos para as empresas, mas também para o indivíduo, pois quanto maior o grau acadêmico maior a renda pessoal. De acordo com Becker (1993), este é um fato observado não só nos Estados Unidos da América, mas também em diferentes contextos e em distintas épocas. E além disto, quanto mais subdesenvolvido é o país, maior é a diferença salarial percebida entre os mais e menos escolarizados.

Não só o nível de escolaridade formal garante melhores salários, mas também os treinamentos que acontecem fora das escolas e universidades. O treinamento no trabalho, ou seja, o *on-the-job training,* tem se mostrado cada vez mais necessário, uma vez que a formação acadêmica não tem sido suficiente para inserção no mercado de trabalho, então os programas de treinamento apresentam-se como aliados da produção (Andrade, 2010).

Além das vantagens em relação à renda, Becker (1993) analisou que os treinamentos também são responsáveis por maior estabilidade dos trabalhadores no mercado de trabalho. Dessa forma, quanto menor o nível de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, maiores serão as necessidades de mudança de emprego. O autor apresenta como fato os contextos japonês e americano. No primeiro caso, onde se investe mais em treinamento, os trabalhadores tendem a

permanecer por maior tempo no emprego, situação que não é observada no contexto americano, devido a um menor investimento em treinamentos.

Os discursos neoliberais exercem influência na educação deslocando a lógica do ensino para o treinamento, estabelecendo objetivos a serem alcançados na educação por meio de formação de competências. Tais influências neoliberais na educação podem ser percebidas tanto a nível mundial, através do relatório da UNESCO no fim da década de 1990, como a nível interno dos países, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

As ideias neoliberais estão presentes não apenas nas formulações de políticas para a educação escolar, mas também para a educação não formal, compondo uma variedade de intenções e funções para este modo de educação.

4.1.1 Condição juvenil e políticas para as juventudes brasileiras

Antes de falar sobre a política nacional para a juventude, é importante responder ao questionamento: quem é o jovem brasileiro? Concorda-se aqui com a afirmação dita por Abramovay, Andrade e Esteves (2007) que não se pode falar em uma "juventude brasileira", mas em "juventudes brasileiras", pois em um país de proporções continentais, cuja população foi constituída por vários povos, com origens, crenças e culturas diferentes, há uma variedade no que se refere à cor, religião, níveis de escolaridade e condições socioeconômicas.

Em 2013, a secretaria nacional da juventude, realizou uma pesquisa intitulada Agenda Juventude Brasil (Observatório Participativo da Juventude, 2013). Esta pesquisa teve por objetivo compreender o perfil do jovem contemporâneo, mais especificamente no que se refere aos seus anseios, especificidades dos contextos dos quais fazem parte e principais dificuldades. Para isto, utilizando-se de dados do IBGE e de uma amostra de 3.300 entrevistas a jovens residentes em 187 dos municípios brasileiros, traçou-se alguns perfis da juventude do país.

De acordo com este estudo, a distribuição de homens e mulheres é quase igual, elas representam 49,6% e eles, 50,4%. Ainda de acordo com os dados, 45% dos entrevistados se declararam de cor parda e 15% se consideram pretos, 34% dos entrevistados se declararam de cor branca. No que diz respeito à religião, mais da metade dos jovens, ou seja, 56%, se declarou católica, 27% se declarou cristão protestante (evangélicos), 16% afirmou não ter nenhuma religião e 1% se declarou ateu (Observatório Participativo da Juventude, 2013).

No que toca à moradia e aspectos da vida familiar, 84,8% dos jovens vivem nas cidades, enquanto que uma pequena parcela, apenas 15,2% vivem no campo. Os dados também mostram que 66% dos jovens vivem com os pais enquanto que 32% são casados legalmente ou moram com seus(as) parceiros(as). Outra informação importante é que 40% dos jovens entre 15 e 29 anos têm filhos, mas a maternidade e a paternidade não são vividas de formal igual, visto que 54% das mulheres desempenham o papel de mãe, enquanto que apenas 28% dos homens entrevistados ocupam o lugar de pai. Na faixa etária de 25 aos 29 anos de idade, essa percentagem de jovens mães sobe para 70%. Quanto à renda *per capita* familiar, apenas 11% se encontra nos estratos altos, ou seja, acima de R$ 1.018,00 por mês, 50% estão nos estratos médios e 28% ocupa os estratos baixos, onde a renda por pessoa não ultrapassa R$ 290,00 mensais.

Embora a juventude seja associada à classe estudantil, no contexto brasileiro isto se mostra contestável, pois 74% dos jovens trabalha ou está a procura de emprego, ao passo que 37% está na escola. Os jovens que trabalham e estudam correspondem a 14% e 8% procura trabalho enquanto está também estudando. Esses índices variam conforme as faixas de idade: deste modo, entre os 15 e 17 anos, 65% exclusivamente estuda, enquanto que apenas 16% trabalha. Contudo, na amostra entre os 25 e 29 anos, mais de 70% está trabalhando ou procura emprego, o que mostra que dentro da faixa que corresponde à juventude, há subgrupos de faixas etárias multiformes no que se refere aos dados correspondentes a trabalho e estudo.

No que concerne especificamente aos estudos, ainda de acordo com o Observatório Participativo da Juventude (2013), 33% dos jovens entrevistados pararam de estudar antes de alcançar a série que desejavam e 29% não estudam por considerar que concluíram os anos de escolaridade que desejavam. Há também um número crescente de jovens pertencentes ao que popularmente passou-se a denominar de “geração nem-nem”, composta por pessoas que estão à margem do mercado de trabalho e que também não estão estudando, assim, nem estudam, nem trabalham. Ainda de acordo com a pesquisa, 25% dos entrevistados não concluiu o ensino fundamental, correspondente aos 9 primeiros anos de escolaridade, 59% dos entrevistados está cursando ou concluiu o ensino médio, o que legalmente corresponde a educação básica e obrigatória, e apenas 13% está cursando o ensino superior.

Tendo em vista este perfil da juventude brasileira, é evidente a situação de desigualdade e de falta de oportunidades que afeta essa parcela da população, refletido em um importante problema que preocupa autoridades e pesquisadores: a violência juvenil. O Atlas da Violência 2017 (Cerqueira, Lima & Valencia, 2017) — um estudo que mapeia os índices de violência no Brasil a partir de recortes de

cor, faixa etária, gênero, escolaridade e áreas de habitação — mostrou que do decênio 2005-2015, mais de 318 mil jovens foram assassinados no Brasil, o que situa a juventude como o grupo que mais mata e o que mais morre no país. Este documento também traz dados importantes como a relação da cor da pele com a violência, pois 71% dos jovens assassinados são negros, o que mostra que este grupo étnico está muito mais vulnerável socialmente que os demais.

Não obstante, a juventude brasileira só passa a receber atenção específica, por meio de políticas públicas nacionais, nas últimas duas décadas. Antes disso, havia algumas iniciativas por parte dos municípios, os jovens não eram sujeito de direitos específicos para demandas que são próprias da juventude, eram contemplados por políticas sociais destinadas às demais faixas etárias. No fim dos anos 1990, começa no Brasil, nas instâncias federais, estaduais e municipais, em parceria com organizações da sociedade civil, iniciativas voltadas para as juventudes (Rua, n.d.).

Em 2004, o governo federal e movimentos sociais, iniciaram um diálogo a respeito da necessidade de se criar uma política nacional para a juventude brasileira. Deste modo, criou-se um grupo interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República - SGPR, envolvendo 19 dos ministérios, para realizar um levantamento sobre os problemas da juventude brasileira. Assim, chega-se a 9 eixos que deveriam nortear a política nacional para a juventude, são eles: "a) ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; b) erradicar o analfabetismo; c) gerar trabalho e renda; d) preparar para o mundo do trabalho; e) promover uma vida saudável; f) democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; g) promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; h) estimular a cidadania e a participação social; i) melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais", (Silva & Silva, 2011).

A política nacional para a juventude chega atrasada, pois o Estatuto da criança e do adolescente (2011) foi instituído em 1990 e após 23 anos da consolidação deste estatuto é que se institui o Estatuto da Juventude, fruto de muitas lutas pela garantia dos direitos da juventude. Deste então, os direitos da juventude são regulamentados pelo Estatuto da Juventude, lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (2017) que garante, regulamenta e estabelece os direitos dos jovens brasileiros, definindo como faixa etária as idades entre 15 a 29 anos.

Dentro dessa faixa de idade, são adotas três subdivisões para a classificação etária de juventude, ou seja, para os indivíduos que devem ser contemplados em tal política. De formal geral, os jovens correspondem aos indivíduos que pertencem ao grupo etário de 15 a 29 anos, contudo, dentro dessa margem etária ainda há a classificação de jovem-adolescente (15 – 17 anos), jovem-jovem (18 – 24 anos) e jovem-adulto (25 – 29 anos). A lei também determina quais são as obrigações dos

governos, sociedade e família para com a juventude em todo o tempo, ou seja, independente de qual governo esteja em vigor. De acordo com o estatuto, o indivíduo jovem é reconhecido como

> sujeito de direitos básicos e elementares como direito à cidadania, à participação social e à política de representação juvenil que garantem o protagonismo nas decisões sobre as políticas de educação, profissionalização ao trabalho e à renda, à igualdade, à diversidade, à cultura, à territorialidade e à saúde, entre outras (Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, 2017, p. 6).

Entre os princípios que regem o estatuto, o primeiro refere-se a promover a autonomia e emancipação dos jovens, compreendendo a autonomia como "trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade", de acordo com o art.º 2º, inciso II. E entre as diretrizes, o estatuto direciona "promover a integração internacional entre os jovens, preferencialmente no âmbito da América Latina e da África, e a cooperação internacional". A participação política, à qual o estatuto se refere, prevê a participação dos jovens na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude, porém essa participação junto ao poder público deverá se dar através de "associações, redes, movimentos e organizações juvenis", de acordo com o art.º. 5º (Secretaria Nacional de Juventude do Brasil, 2017). Deste modo, é possível inferir que há um incentivo à participação política, mas essa participação deve acontecer de forma coletiva, além disto, percebe-se um reforço à integração ao contexto latino-americano.

Ainda de acordo com o estatuto, a Política Nacional de Juventude deverá ser coordenada e executada pelo Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, que é regido pelo Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018, e deverá contribuir para a construção de um país onde as pessoas tenham condições justas e igualitárias. Também de acordo com o estatuto, compete à União "convocar e realizar, em conjunto com o Conselho Nacional de Juventude, as Conferências Nacionais de Juventude, com intervalo máximo de 4 (quatro) anos" (Estatuto da Juventude. lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, 2017, art. 41, § v), além de, juntamente com o Distrito Federal, os Estados e Municípios, financiar as políticas públicas para a juventude. É através dessas conferências que há um diálogo com a juventude e com representantes de segmentos sociais para serem discutidas questões ligadas a juventude.

No que se refere às competências, de acordo com o estatuto, cada ente federativo — nível federal, estadual e municipal — será responsável por elaborar a política pública para a juventude em sua instância, financiar as ações, programas, projetos e promover as conferências de juventude, em concordância com a política nacional. Além disso, o estatuto ainda prevê a criação de conselhos de

juventude, como órgãos permanentes e autônomos, cuja finalidade é garantir o exercício dos direitos do jovem, elaborar, acompanhar as políticas públicas de juventude e denunciar irregularidades.

Não é encontrado no estatuto nenhuma referência à educação não formal nem a este tipo de educação como estratégia para alcançar quaisquer de seus objetivos, contudo, é possível prevê-la como uma das formas de garantir alguns dos direitos referentes à educação e formação contidos no estatuto. Com exceção do direito à educação formal, há outras áreas referidas como direito que a educação informal e não formal podem ser uma estratégia para alcança-las.

De igual modo, ao que se refere ao direito à saúde, é possível que a educação não formal seja um recurso a ser utilizado, pois o estatuto prevê no art. 20º, inciso III, "desenvolvimento de ações articuladas entre os serviços de saúde e os estabelecimentos de ensino, a sociedade e a família, com vistas à prevenção de agravos" e no que se refere à formação dos profissionais que atenderão esse público, refere no inciso VI: "capacitação dos profissionais de saúde, em uma perspectiva multiprofissional, para lidar com temas relativos à saúde sexual e reprodutiva dos jovens, inclusive com deficiência, e ao abuso de álcool, tabaco e outras drogas pelos jovens", ainda faz referência à valorização de parcerias com instituições da sociedade civil e veiculação de campanhas educativas para informar sobre os riscos de dependência de álcool e outras drogas.

No que toca à cultura, está previsto no art. 22º a valorização de movimentos juvenis, programas e projetos culturais como espaços de formação de cultura, também constituindo, estes, espaços de educação não formal. Além disto, no inciso VI do mesmo artigo está prevista a inclusão de problemáticas referentes aos jovens nos variados meios de comunicação. Já no que se refere ao direito à comunicação e à liberdade de expressão, o inciso I do cap. 27º conta como medida: "I - incentivar programas educativos e culturais voltados para os jovens nas emissoras de rádio e televisão e nos demais meios de comunicação de massa", além de outras medidas que podem ser alcançadas por meio da educação não formal, como redes e plataformas, manutenção de equipamentos públicos e inclusão digital. A respeito do direito ao desporto e lazer, a lei menciona em seu art. 29º, inciso IV, "IV - a oferta de equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva, cultural e de lazer".

Ao citar o direito à sustentabilidade e ao meio ambiente é perceptível o espaço para a educação não formal no cap. 36º, inciso I: "o estímulo e o fortalecimento de organizações, movimentos, redes e outros coletivos de juventude que atuem no âmbito das questões ambientais e em prol do desenvolvimento sustentável", o que demonstra mais um espaço coletivo de ação para a garantia de direitos da juventude.

Assim, como visto, o estatuto não prevê de forma clara uma política de educação não formal para que a garantia de direitos da juventude brasileira seja estabelecida, contudo, em vários dos temas contidos nas seções do estatuto, tais como saúde, profissionalização, cultura, entre outros, são observadas medidas e espaços onde podem ser desenvolvidas ações de educação não formal.

Acompanhando a conquista de criação do estatuto, a Secretaria Nacional da Juventude, que foi instituída pela Lei n°11.129, em 2005, é concebida como um importante órgão para a política nacional da juventude e desde 2019 passa a integrar Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Entre suas atribuições está: "elaborar, validar, articular e avaliar programas e ações voltados para jovens e a combater o paralelismo e a fragmentação das iniciativas já existentes, conforme define seu projeto de criação" (Lozzi et al., 2019, p. 37), pois, ao reunir as ações no âmbito da juventude, realizadas em todas as prefeituras, é possível favorecer a cooperação de organizações nacionais e internacionais, públicas e privadas que atuam no país. Tal reunião de informações deve compor a Rede SINAJUVE, através de um sistema nacional de informações sobre a juventude.

A secretaria ainda se propõe a agir de forma democrática, ou seja, a garantir a participação da população, dos movimentos e de organizações ligadas à juventude, através do levantamento das demandas para políticas públicas voltadas para a juventude, por meio de instrumentos. Alguns desses instrumentos são as conferências municipais, estaduais e federais, que devem acontecer com intervalo máximo de quatro anos, e onde as demandas são listadas. Nessas conferências também deve ser incluída a Consulta Nacional aos Povos e as Comunidades Tradicional.

O SINAJUVE, previsto no estatuto, tem como objetivo o delineamento de uma política estatal que possa "oferecer alternativas e ferramentas que evitem a propagação de desigualdades estruturais que limitam narrativas individuais" (Lozzi et al., 2019, p. 14). Ou seja, compreende-se como sendo papel do estado, através de políticas afirmativas, intervir em situações de desigualdade e oferecer alternativas frente à violência e falta de perspectivas. Ainda de acordo com os autores, essa é uma preocupação válida quando se pensa em políticas públicas voltadas para a juventude, devido à divulgação de dados estatísticos que mostram a juventude como grupo etário fortemente associado à criminalidade no país, demandando então políticas de intervenção específicas (Lozzi et al., 2019).

Na publicação do SINAJUVE, intitulada "Sistema Nacional Juventude. Uma gestão conectada e interativa (2019)", são encontradas algumas informações sobre a juventude, sobre a política nacional de juventude e onde são dados alguns direcionamentos. No início da publicação, consta um pequeno texto com o título "Recado da Ministra", que é assinado pela ministra Damares Regina Alves do

Ministério de Estado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do qual a Secretaria Nacional de Juventude faz parte. De acordo com o texto:

> O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) entende ser vital priorizar o jovem, para que ele, desde o início da vida profissional, tenha esperança e consciência de que seguir um caminho íntegro e honesto, afastado da criminalidade, trará maiores realizações a longo prazo, além de estabilidade, segurança e, inclusive, maior expectativa de vida (Sistema Nacional Juventude. Uma gestão conectada e interativa, 2019, p. 7).

É possível perceber a centralidade que é dada pela ministra a formação profissional como medida de prevenção do envolvimento com a criminalidade e outros aspectos relacionados à qualidade de vida. Já a secretária nacional da juventude, Jayana Nicaretta da Silva, também em seu texto introdutório, enfatiza a importância de se construir uma política nacional de juventude na qual haja uma integração entre a União, os estados e municípios, pois o território brasileiro é constituído de 27 entes federativos e 5.570 municípios. Para ela, é importante que se vá além de uma política de governo, tornando-se uma política de Estado, de forma que integre a participação da sociedade civil e de maneira a haver transparência no que se refere ao planejamento e administração dos recursos públicos.

Demograficamente o Brasil tem um bônus denominado "Onda Jovem", o que significa que, proporcionalmente, o grupo etário jovem é maior que os outros (Abramovay, Andrade & Esteves, 2007). De acordo com dados do IBGE (2021), o país soma mais de 212 milhões de habitantes. Ainda de acordo com estes dados, em 2019 42,3% da população era formada por pessoas abaixo de 30 anos. Outro dado importante, é que na população até 24 anos de idade os homens corresponderam a um maior número em relação às mulheres, eles representaram 17,8%, enquanto elas 17,2% da população. A partir dos 24 anos, os dados mostraram que a população de mulheres é maior que a de homens em todas as faixas etárias, correspondendo, respetivamente, as percentagens de 34,6% e de 30,4% da população.

De acordo com Abramovay et al. (2007) esse déficit de homens na demografia do país é comparado ao verificado em países em guerra e está fortemente associado à violência; deste modo, tal diferença populacional acarretará prejuízos econômicos futuros. Assim, é possível perceber uma relação entre a preocupação com a violência ligada à juventude e as políticas do SINAJUVE, pois, de acordo com a publicação do próprio sistema, há uma mudança de paradigma e "a juventude deixa de ser vista — pelo menos oficialmente — como empecilho para a ordem pública e passa a adquirir o

status de um contingente populacional no seu inegável potencial produtivo" (Lozzi et al., 2019, p. 15), o que é visto por especialistas como um momento que possivelmente determinará o futuro econômico do país. Contudo, essa possibilidade tem um prazo determinado, pois no máximo em duas décadas o país não poderá mais ser considerado um país jovem, como mostram as projeções demográficas que indicam que em 2060, ¼ da população brasileira terá acima de 65 anos. Essas mudanças, que possivelmente acontecerão no perfil demográfico do país, terão repercussões econômicas, pois provocarão mais gastos com saúde e aposentadoria em um momento em que o país contará com menos pessoas em idade de maior capacidade produtiva. Deste modo, a política nacional para a juventude visa aproveitar economicamente esse momento de potencial produtivo da "Onda Jovem".

Os investimentos da política nacional para a juventude são direcionados a três principais estratégias: incentivos de combate ao desemprego, fomento ao empreendedorismo e medidas que visem evitar a evasão escolar, dando condições para que os jovens em idade escolar possam dedicar-se apenas aos estudos, acompanhada de melhoramento das instituições de ensino. Estas não são medidas fáceis, dadas as características socioeconômicas do país, mas as políticas, de acordo com SINAJUVE, visam aproveitar ao máximo possível esse potencial produtivo da população jovem do país (Lozzi et al., 2019). Deste modo, além dessas medidas já citadas, o SINAJUVE se apresenta como uma meta importante, pois

> mostra-se necessária a criação de um sistema capaz de integrar as unidades de juventude ao redor de todo país, otimizar a comunicação do Governo Federal com os gestores, estabelecer parâmetros de desenvolvimento equitativo para todas as regiões na nação e incentivar a pesquisa e produção de conhecimento na área (Lozzi et al., 2019, p. 17).

Por ser um país de proporções continentais e com variações internas, no que se refere a aspectos culturais, econômicos e sociais, as demandas para as juventudes de cada região tem suas próprias especificidades, contudo, a secretaria busca, através de um sistema que unifique tais políticas, atentar para tais diversidades, mas de forma a coordenar uma política nacional específica. Deste modo, o SINAJUVE determina as competências de cada um dos entes federativos, ou seja, da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, na implementação da Política Nacional de Juventude.

Além disso, unificar as políticas para as juventudes por meio de um sistema federal tem por finalidade promover a intersetorialidade e a transversalidade das políticas, estimular trocas de ideias e programas que tenham por objetivo promover os direitos dos jovens, propiciar o planejamento orçamentário anual e plurianual, difundir conhecimentos a respeito das juventudes entre as secretarias

e articular o planejamento e a execução de ações entre as variadas instancias governamentais (Lozzi et al., 2019).

Ainda compondo a Política Nacional para a Juventude, está o Comitê Intersectorial, que tem como funções gerir, articular e monitorar as políticas de juventude em âmbito federal. Outro importante instrumento é o Plano Nacional de Juventude – PNJ, que deve conter as diretrizes para a política nacional de juventude a ser implementada no prazo de 10 anos. Como estratégia adotada pela Secretaria Nacional da Juventude para garantir a democratização de suas decisões, por meio da participação da sociedade civil, está a criação dos conselhos de juventude.

Seguindo os objetivos da Política Nacional de Juventude, no sentido de contribuir com a inserção social e profissional dos jovens, o governo federal criou em 2020 o Programa Espaço 4.0. Este programa é proposto para formar jovens por meio da educação profissional e tecnológica, tendo em vista as transformações da chamada Quarta Revolução Industrial, ou seja, a Indústria 4.0. A Secretaria Nacional da Juventude, "leva em consideração os desafios e oportunidades da revolução por meio da capacitação profissional, acesso ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades que aumentem a empregabilidade dos jovens no atual mercado de trabalho" (Brasil. Secretaria Nacional da Juventude, 2020, p. 16). Dessa forma, o Programa 4.0 está estruturado de maneira que sejam estabelecidos espaços, utilizando-se *containers*, em cidades estratégicas, equipados com computadores, impressoras 3D, entre outros dispositivos, para que aconteça a inclusão digital de jovens entre 15 e 29 anos de idade. É coordenado pela Secretaria Nacional da Juventude, financiado pela União e pode contar com cooperação de órgãos e entidades públicas e provadas. O programa também espera contar com parcerias de instituições que tenham *expertise* na área da educação e tecnologias, como universidades, instituições de educação tecnológica e empresas de tecnologia que tenham interesse em formar mão de obra qualificada na área das tecnologias exigidas pela indústria 4.0.

De acordo com uma notícia da Associação dos Municípios Alagoanos, de 20 de abril de 2021, 45 unidades do programa Espaço 4.0 já foram criadas no país, distribuídas da seguinte forma e com os respectivos investimentos: Região Nordeste: 19 unidades (investimento de R$ 5,38 milhões); Região Sul: 11 unidades (investimento de R$ 3,28 milhões); Região Norte: 5 unidades (investimento de R$ 1,79 milhão); Região Sudeste: 6 unidades (investimento de R$ 1,78 milhão) e; Região Centro-Oeste: 4 unidades (investimento de R$ 1,18 milhão) (Associação dos Municípios Alagoanos - AMA, 2021).

A criação destes órgãos, a Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, o Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem (Lei nº 11.129), foi

um importante marco para as políticas de juventude brasileira, pois foi criado um canal de diálogo entre o governo federal e a representação da juventude nacional.

Em 2011, uma busca realizada por Silva e Silva (2011) nos ministérios que compunham o governo federal, foram encontrados 20 programas nacionais de juventude, se incluído o grupo etário abaixo dos 18 anos. Excluindo-se os menores de 18 anos, o número de programas é menor, o que demonstra uma maior contemplação de programas voltados para os adolescentes. As autoras classificaram os programas em "três categorias de atendimentos: universais, atrativos e exclusivos" (Silva & Silva, 2011, p. 669).

O maior número de programas ofertados pertencia ao campo da educação, com o objetivo de aumentar a escolaridade dos jovens ou promover a reinserção escolar: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – PROEJA, Programa Universidade para Todos – PROUNI, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF Jovem e os Projovem Campo e Projovem Urbano, ambos destinados à inclusão de jovens no contexto do campo e da cidade, respectivamente. Outros programas relacionados a diferentes áreas, mas que fazem intersecção com a educação, são: Projeto Rondon, que realiza intercâmbio entre estudantes universitários e comunidade, Programa Escola Aberta, que consiste no compartilhamento do espaço da escola com a comunidade para a realização de atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda desenvolvidas com estudantes e à população em geral. Há ainda os programas Segundo Tempo, que oferta atividades esportivas, o Juventude e Meio Ambiente, que, como o próprio nome sugere, realiza atividades de educação ambiental, Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE e Programa Saúde na Escola - PSE, estes dois últimos desenvolvem atividades educativas relacionadas à saúde no âmbito escolar. Ainda de acordo com o estudo realizado por Silva e Silva (2011), as áreas com menor oferta de programas voltados para as juventudes são cultura e esportes, cada uma com dois programas apenas. Na área da cultura foram encontrados apenas os programas Cultura Viva e Pontos de Cultura e Juventude e Meio Ambiente; na área dos esportes, os programas Segundo Tempo e Bolsa Atleta. Dentre os programas direcionados para as juventudes, apenas os programas Projovem Adolescente, Projovem Urbano e o Programa Juventude e Meio Ambiente, têm entre seus objetivos o fortalecimento da participação entre os jovens, e os programas Projovem Campo, Programa Escola Aberta, Programa Pontos de Cultura, Programa Segundo Tempo, Projeto Soldado Cidadão e o PRONASCI, têm a formação para a cidadania entre os seus propósitos.

Assim, através destes dados, é possível perceber que há uma maior preocupação por parte dos governos em formar as juventudes para o trabalho, por meio de ações educativas direcionadas diretamente para esse fim, ou que a eles se relacionam de forma tangencial, através de programas e projetos que visam enriquecer os currículos dos jovens, mediante experiências relacionadas à educação e formação. Atividades desinteressadas economicamente, tais como esportes e cultura, são colocadas em segundo plano ou nem isto.

4.2 Políticas para as juventudes na União Europeia

No que se refere à juventude, de acordo com Rocha (2010), a União Europeia, desde o primeiro relatório sobre esse segmento etário publicado em 2009, não define o conceito juventude, porém, estabelece faixas etárias para os sujeitos que serão abrangidos pelos programas e políticas para as juventudes. Como exemplo a autora cita o programa Juventude em Ação, que se destina a faixa etária entre 13 e 30 anos. Todavia, há uma sobreposição ou interseção entre os programas destinados aos jovens e as crianças, pois a faixa etária que representa a condição infantil abrange as idades entre 0 e 18 anos. Assim, os sujeitos jovens são abrangidos por várias das políticas desenvolvidas pela União Europeia, nas áreas de saúde, educação, formação e emprego, contudo não está evidente que estas sejam políticas destinadas aos indivíduos que pertencem a faixa etária correspondente a juventude.

Desde o documento de fundação da União Europeia (Européenne, 1957), conhecido como Tratado de Roma, a formação e o emprego são referidos de forma vaga, como é possível perceber no artigo 128º, que cita uma política comum de formação profissional para o desenvolvimento da comunidade. Já no Tratado da União Europeia (1992), conhecido como Tratado de Maastricht, em seus artigos 126º e 127º, as estratégias para a educação e a formação das juventudes são retratadas de forma mais clara. Este tratado incentiva o desenvolvimento de uma educação de qualidade comum, impulsionando o intercâmbio de estudantes dentro da comunidade e a aprendizagem de outros idiomas, por exemplo, mas também deixando evidente a autonomia de cada estado-membro sobre seu próprio sistema educativo. No que se refere à formação profissional, o tratado cita como sendo alguns de seus objetivos, aprimorar a formação profissional inicial e contínua, facilitando a mobilidade, sobretudo dos jovens. No artigo 123º fica estabelecido que o Fundo Social Europeu subsidiará tanto a promoção de empregos como a mobilidade dos trabalhadores no âmbito da Comunidade. Além desses objetivos o tratado também estabelece que esse fundo será utilizado para a formação e reconversão

dos profissionais, de maneira que possam acompanhar as mudanças e adaptações da indústria no sistema de produção (União Europeia, 1992).

O atual Tratado de Funcionamento da União Europeia (2016), em seus artigos 165º e 166º estabelece a base jurídica para as ações que serão desenvolvidas tendo como público alvo os jovens. Algumas das recomendações já foram mencionadas em versões anteriores do tratado — Tratado de Amesterdão (1997), o Tratado de Nice (2001), o Tratado de Lisboa (2009) — e são reafirmadas e complementadas, reforçam o apoio da União aos estados-membro da Comunidade, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação de qualidade e política de formação profissional. Além disso, os indivíduos jovens são contemplados em outras políticas transversais a outros direitos básicos nas áreas de saúde, moradia, justiça e inclusão social de forma geral. É importante, contudo, ressaltar, que a União não objetiva articular políticas semelhantes para os estados que a compõe, mas apenas oferece recomendações e propostas a serem desenvolvidas de forma cooperativa entre os países.

As principais áreas a respeito das quais as recomendações se referem no artigo 165º, incluem: à educação, o desporto e a formação profissional. No que se refere à educação, há o incentivo à aprendizagem de idiomas, à mobilidade estudantil e docente, à participação dos jovens na vida democrática da Europa e desenvolvimento da educação à distância. No que se relaciona ao desporto, é recomendada a cooperação entre as instituições responsáveis pelo desporto. O artigo 166º contempla a política de formação profissional da União Europeia e tem como objetivos, além dos já citados — adaptação às mudanças industriais, formação inicial e continuada e da reconversão profissionais — "incentivar a mobilidade de formadores e formandos", "estimular cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas" e "desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação dos Estados-Membros" (União Europeia, 2016).

No ano de 2021, a Comissão Europeia mantém políticas para as juventudes em seis áreas distintas, a saber: inclusão social, saúde e bem-estar, voluntariado, emprego e empreendedorismo, participação na sociedade civil e intercâmbio estudantil (Comissão Europeia, 2021). No que se refere à política de inclusão social, a Comissão pretende, através do emprego de indivíduos entre 20 e 64 anos, retirar pelo menos 20 milhões de pessoas da pobreza. Para isso, entre as estratégias está a Agenda para Novas Competências e Emprego. As outras áreas estão contempladas nas demais políticas desenvolvidas pela Comissão.

Na ocasião do 6º ciclo do Diálogo da Juventude da EU, que teve por tema "Juventude na Europa: o que vem a seguir?", realizado entre os anos de 2017-2018, os jovens construíram, de forma

coletiva, as estratégias da União Europeia para a Juventude a serem desenvolvidas no período de 2019-2027. Assim, os 11 objetivos a serem alcançados pelas políticas para as juventudes nos estados-membros incluem os temas: "Conectando a UE com a Juventude, Igualdade de todos os gêneros, Sociedades Inclusivas, Informação e Diálogo Construtivo, Saúde mental e bem-estar, Movendo a Juventude Rural, Emprego de qualidade para todos, Aprendizagem de Qualidade, Espaço e participação para todos, Europa Verde Sustentável, Organizações juvenis e programas europeus"(União Europeia, 2021).

Outro importante documento que estabelece diretrizes para as políticas para as juventudes, envolvendo os estados-membros, é o Livro Branco, que tem por título "Um novo impulso à juventude europeia" (Comissão das Comunidades Europeias, 2001). Desde o fim da década de 1980 a Comissão tem orientado ações para as políticas para as juventudes, mas este livro incentiva ações em que os próprios jovens participem como cidadãos ativos na sociedade. O Livro Branco contou com a participação dos jovens desde a sua elaboração, através de consulta a este grupo social para a sua formulação, encorajando, assim, os jovens a participarem das decisões que lhes dizem respeito. O documento também marca a cooperação dos estados-membros em políticas destinadas às juventudes.

Com o livro Branco também é inaugurado o Método Aberto de Coordenação – MAC, que consiste na convergência de políticas nacionais entre os estados-membros, ou seja, são estabelecidas metas comuns entre os países e cabe aos países avaliarem uns aos outros. À Comissão Europeia cabe a atividade de supervisionar o cumprimento dos acordos estabelecidos (Rocha, 2010).

Assim, a Comissão Europeia estabelece 4 objetivos comuns que devem orientar as áreas de ação comum, são elas: participação — por meio de uma cidadania ativa; a informação — através da divulgação de informações claras e de qualidade, elaboradas e divulgadas de jovens para jovens; o voluntariado — para estimular a sensibilização e a solidariedade dos jovens por meio do exercício de uma cidadania responsável; e, autoconhecimento da juventude — para desenvolver o conhecimento dos próprios jovens sobre as questões que lhes dizem respeito e deste modo estabelecer redes de diálogo (Rocha, 2010).

Diante disso, as atuais políticas destinadas especificamente aos jovens são organizadas em um Programa denominado "Juventude em Ação". De acordo com o guia do programa, os objetivos das ações são: "estimular o sentido ativo de cidadania europeia, a solidariedade e a tolerância entre os jovens europeus e envolvê-los na construção do futuro da União." Para alcançar tais objetivos, o Programa:

> promove a mobilidade dentro e fora das fronteiras da UE, a aprendizagem não formal e o diálogo intercultural, e incentiva a empregabilidade e a inclusão de todos os jovens, independentemente da sua origem educacional, social ou cultural: Juventude em Ação é um programa para todos (Comissão Europeia, 2013, p. 2).

Algumas das políticas para as juventudes da União Europeia, principalmente no que se refere à educação e a formação, estão contempladas em programas de intercâmbio e de voluntariado, como por exemplo, o programa *European Action Scheme for the Mobility of Students* – Erasmus, que desde 2014 passou a se chamar Erasmus+ ou Erasmus Plus, pois a reformulação passou a incluir não apenas o ensino superior, mas também outros programas de educação, formação, juventude e desporto. Tal programa possibilita que alunos de graduação possam desenvolver uma parte de seus estudos (3 meses a 1 ano) em outro país, proporcionando uma experiência cultural além das fronteiras de sua própria nação. De acordo com a União Europeia (2021, s.p.) o programa contribui para "aproveitar todo o potencial da educação e da cultura enquanto motores do emprego, da justiça social e da cidadania ativa" e ainda colabora para a internalização de uma cidadania europeia e a superação de ideias preconcebidas sobre outras culturas dos países pertencentes à Europa.

Conforme dados de 2019, o programa beneficia anualmente 275 mil estudantes e mais de 3000 universidades europeias, tendo como impactos a internacionalização da educação — que a principio só envolvia os estados-membros, alargando a participação para países terceiros desde 2014 — e a "valores comuns, símbolos, cultura e identidade regional, internamente, e externamente como uma estratégia de aumento de visibilidade da União, suas políticas e significados" (Tostes & Silva, 2019, p. 2).

O programa é muito importante para a consolidação da política para as juventudes na União Europeia, isto é exemplificado pelo fato de que a geração de jovens adultos é hoje denominada de Geração Erasmus, mesmo o programa não tendo atingido a meta de 10% dos estudantes universitários, alcançando apenas o percentual de menos de 5%. Apesar da visibilidade dada ao programa, uma das críticas é de que se trata de um programa elitista, uma vez que, ao não cobrir todos os custos do intercâmbio, apenas alunos de famílias que possuem maior renda têm a possibilidade de participar. O programa, por sua vez, vem, nos últimos anos, se mobilizando para democratizar o acesso através da maior oferta de bolsas de mobilidade (Tostes & Silva, 2019)

Além da criação do programa Erasmus, as ações para consolidação de um "Espaço Europeu de Ensino Superior" ainda envolve a criação de um espaço comum de educação, formado pelos 29

países membros naquele momento. A Declaração de Bolonha (1999) permitiu que os sistemas de créditos fossem comuns e transferíveis entre as universidades, possibilitando, dessa forma, articular os ciclos de ensino, por meio do European Credit Transfer System – ECTS.

Em 1995 é dado início às primeiras ações de um programa de voluntariado. O Serviço Voluntário Europeu – SVE (European Commission, 2021) é lançado, então, como um projeto-piloto entre os anos de 1996 e 1997. Destinado a jovens entre 18 e 30 anos, oferece bolsas de voluntariado em um país diferente do de origem do jovem, ao mesmo tempo em que proporciona aos participantes uma oportunidade de desenvolverem habilidades pessoais. Assim, o projeto objetiva, por meio de suas ações, impulsionar a solidariedade, a cidadania e a compreensão entre os jovens de diferentes nações. De acordo com Rocha (2010), o Serviço Voluntário Europeu se constitui como um programa educativo não formal, uma vez que

> os jovens voluntários adquirem novas qualificações e competências para o seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, mostrando-se profícuo na resposta dada aos desafios políticos, no sentido a aumentar a mobilidade, resolver problemas de exclusão social, transição para a vida adulta, intolerância, xenofobia e racismo, entre outros (p. 34).

Conforme Jardim e Marques da Silva (2014), o SVE é um espaço de aprendizagem não formal e informal, uma vez que propicia aos participantes uma experiência em um movimento social e a participação ativa na comunidade. A experiência no programa de voluntariado ainda possibilita aos participantes adquirirem conhecimentos, valores, práticas e desenvolverem competências-chave ao longo da vida, somadas a essas aprendizagens ainda estão a aprendizagem de idiomas e de outras culturas. A participação, nas atividades no âmbito do programa, é avaliada e ao final é concedido um certificado de participação, o *Youth Pass*, onde são certificadas as aprendizagens de competências de tipo socioculturais. Por meio do *Youth Pass,* a *European Commission* (2018) certifica oito competências-chave consideradas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, são elas: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; A competência digital; Aprender a aprender; Competências sociais e cívicas; Espírito de iniciativa e empreendedorismo; e, Sensibilidade e expressão cultural. Além dessas, o documento ainda cita outras competências, tais como: Autogerenciamento; Gerenciamento da vida diária, no que se refere a finanças e utilização das tecnologias; Pensamento crítico e criativo; Cidadania global; Solução de problemas e cooperação; e, Consciência e controle do corpo.

O texto que institui o programa Erasmus+ deixa evidente que a educação é utilizada como meio para alcançar alguns dos objetivos da União Europeia, a saber no que diz respeito aos aspectos económicos, a criação de emprego e a coesão social na Europa, ao mesmo tempo em que fornece a oportunidade aos jovens europeus a oportunidade de potenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional (União Europeia, 2021a).

Assim, além do objetivo cultural, ou seja, uma maior integração entre os países-membros, King e Ruiz-Gelices (2003) ainda evidenciam o objetivo econômico do programa de intercâmbio, que, de acordo com os autores, assenta na formação de uma força de trabalho com alto nível educacional, com habilidades de comunicação em diferentes idiomas e culturas, e, deste modo, altamente competitiva no contexto da sociedade do conhecimento. Sendo assim, ao falar deste contexto, Antunes (2004, p. 119) afirma que "a perspectiva de que as mudanças que vivemos se traduzem através de uma agenda globalmente estruturada para a educação explorou o modo como a União Europeia se constitui em instância de mediação de algumas dessas transformações em curso". Assim como a autora, Lima (2005, p. 73) também afirma "a construção da «Europa dos Cidadãos» é frequentemente apresentada como uma aquisição muito dependente da educação e especialmente da formação e da aprendizagem ao longo da vida".

Deste modo, como o Erasmus+, o SVE também é utilizado como uma estratégia para a resolução de problemas sociais, pois objetiva que os participantes desenvolvam novas competências para que possam ultrapassar os altos índices de desemprego, exclusão e pobreza que afetam a Europa. O mercado de trabalho, no contexto da sociedade do conhecimento, requer que os jovens possuam competências não mais relativas ao indivíduo, como outrora, mas as novas competências, chamadas agora de transversais, que envolvem habilidades de comunicação e inovação, e, sobretudo, que sejam aplicadas em diferentes contextos.

Mesmo que hoje corresponda a um bloco econômico, os vários países que compõem a União Europeia tiveram os seus próprios percursos de construção das políticas destinadas às juventudes. No caso português, de acordo com Rocha (2010), enquanto os movimentos de contestação desempenharam um papel importante ao atrair a atenção para as problemáticas da juventude em alguns países do mundo, durante as décadas de 1960 e 1970 neste país foram suprimidos pelo Estado Novo (1933-1974). Contudo, as políticas para as juventudes durante o Estado Novo no país, ocorreram por meio da criação de instituições da Administração Pública, com o objetivo de disseminar sua ideologia através de ações que prometiam promover a inserção social dos jovens.

Nos anos finais que antecedem o fim do regime ditatorial do Estado Novo, ou seja, a partir de 1971, é criado o Secretariado para a Juventude, que tinha como finalidade preparar os jovens para integrarem as ações que visavam o desenvolvimento nacional. Em 1976, com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, os jovens passam a ser sujeitos de direitos econômicos, sociais e culturais. Ficam estabelecidos como objetivos prioritários "o desenvolvimento da personalidade dos jovens, a criação de condições para a sua efectiva integração na vida activa, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade", cabendo ao "Estado, em colaboração com as famílias, as escolas, as empresas, as organizações de moradores, as associações e fundações de fins culturais e as colectividades de cultura e recreio, apoiar e fomentar os objetivos prioritários (Constituição da República Portuguesa, 2005, art. 70º).

Em 1988 o FAOJ foi extinto e em seu lugar foi criado o Instituto da Juventude. Este por sua vez foi substituído pelo Instituto Português da Juventude – IPJ, em 1993. O IPJ passa a ter natureza de estabelecimento público, funcionando de forma democrática por meio da participação dos jovens e das associações por eles formadas. Essa participação se dá principalmente por intermédio do Fórum e Centro da Juventude. O Decreto-Lei n.º168/2007 fornece as condições para que as políticas no âmbito da juventude, no que se refere às áreas de "habitação, do empreendedorismo, do emprego, da formação, da ciência e tecnologia, da cultura, do ambiente e da saúde", sejam efetivadas. (Rocha, 2010, p. 73).

Atualmente, as políticas para a juventude portuguesa são coordenadas pelo Plano Nacional para a Juventude, que tem por propósito efetivar os direitos das pessoas jovens, nos campos económico, social e cultural, como estabelece a Constituição da República Portuguesa. Assim, as políticas para as juventudes devem envolver os vários ministérios e intervir em áreas estratégicas tais como: "educação, o emprego e empreendedorismo, a habitação, a saúde, o ensino superior, a qualidade de vida, o desporto, a cultura, a defesa, a justiça, o ambiente, a agricultura, os transportes, a sustentabilidade da segurança social, o combate à pobreza, a igualdade, a inclusão e as migrações" (Instituto Português do Desporto e Juventude, 2021).

4.3 Educação como valor econômico: as competências como norteadoras das políticas para as juventudes

As modificações que sucederam o modelo de produção taylorista/fordista na segunda metade do século XX, a reestruturação produtiva, também denominada de capitalismo flexível, decorrente da

terceira revolução industrial ou Revolução Técnico-Científica Informacional, trouxeram mudanças ao contexto de produção, pois inovações tecnológicas como a informática e a nanotecnologia fizeram com que o trabalho se tornasse mais dinâmico e as funções que antes eram desempenhadas por vários trabalhadores, passaram a ser realizadas por apenas um.

Tais mudanças ocasionaram, deste modo, flexibilização do trabalho, da formação do trabalhador para adequar-se a esse novo contexto da produção e também uma diminuição dos postos de trabalho. Com essas mudanças, o desemprego passou a ser imputado ao trabalhador, ou melhor, a falta de qualificação deste. A qualificação a qual nos referimos não é a de outrora, como base na experiência prática de um indivíduo ao ocupar determinado posto de trabalho, mas a qualificação flexível, que envolve conhecimento científico e maneiras de saber fazer, como aponta Kuenzer (2006).

Ser competente no taylorismo/fordismo implicava aprender determinada etapa do processo produtivo, geralmente com trabalhadores mais antigos que dominavam aquela atividade, assim, a tecnologia se configurava como mais rígida, ou eletromecânica, como refere Drewinski (2009). Com a flexibilização do processo produtivo, o mesmo trabalhador deve desempenhar várias funções. Ser competente denota agora um trabalhador que saiba agir frente a situações inusitadas. A formação do trabalhador passa, então, a se basear em competências, que possuem um significado mais subjetivo.

Para Ramos (2006), a pedagogia das competências encontra sua base científica na teoria construtivista de Jean Piaget, segundo a qual os indivíduos possuem estruturas mentais que caracterizam a inteligência. Tais estruturas não são inatas ou resultado do meio, mas são resultantes das perturbações do meio e da resposta que os indivíduos dão a tais perturbações. Assim, as competências seriam os esquemas mentais originados da interação dinâmica entre os conhecimentos que os indivíduos já possuíam, a experiência e os saberes formalizados. Deste modo, a ênfase não se encontra no processo de transmissão de conhecimento nem nos conteúdos disciplinares, mas no sujeito que aprende, onde se baseia a ideia do aprender a aprender.

Ainda de acordo com Ramos (2006) a pedagogia das competências tem expressão em duas dimensões humanas: a socioeconômica e a cognitiva. O autor também defende duas tendências para as competências. A primeira tendência está relacionada às transformações produtivas que ocorreram após a década de 1980, e baseia-se nas políticas de formação e capacitação dos trabalhadores. Já a segunda tendência teria sua origem anteriormente, na década de 1960 (Ramos, 2006) e se baseava na pedagogia do desempenho. Essa segunda tendência refere-se ao fato de que os exames acadêmicos não garantiriam sucesso na área profissional, a pedagogia das competências teria então por objetivo moldar o comportamento em três áreas de ação: pensar, sentir e agir.

Perrenoud (1999) também observou tais relações entre a pedagogia das competências e as teorias construtivistas, através de elementos que envolvem o foco sobre o aluno, uma pedagogia diferenciada e também através dos métodos ativos. A proposta da formação de competências consiste na aprendizagem por meio da resolução de problemas e formulação de projetos, ou seja, através de situações complexas. Neste sentido, há também uma mudança de paradigma na própria atuação do docente, que deixa de ser a de dar aulas para proporcionar situações de aprendizagens com base em uma pedagogia de princípios ativos e construtivistas.

Ferretti (2003) afirma que na educação guiada por competências, acontece o inverso do que ocorria tradicionalmente, ao invés de o ensino partir de um corpo de conhecimentos considerados importantes, parte-se de situações concretas cujo ensino das disciplinas deve se basear. Deste modo, a pedagogia das competências apresenta como objetivo adaptar os sujeitos ao invés de proporcionar-lhes autonomia.

A competência difere da qualificação no que se refere à empregabilidade do trabalhador, pois enquanto a qualificação remetia a uma formação mais técnica e a um controle social dos níveis ocupacionais dos postos de trabalho, a competência implica algo que é fluido, que remete mais ao processo produtivo como um todo, do que ao posto de trabalho em si, refere-se, portanto, a habilidades individuais (Drewinski, 2009).

Nesse novo contexto de formação para o trabalho baseado em competências, é imprescindível a formação em espaços formais. A formação por competências, contudo, não exclui a importância do conhecimento tácito, mas a competência assume uma dimensão práxica, ou seja, há uma importante relação entre o conhecimento científico e o conhecimento prático. De acordo com Acacia Kuenzer (2003):

> O novo é que, se para o desenvolvimento de competências nas formas tayloristas/fordistas de organização e gestão do trabalho bastava a prática, agora não se prescinde do trabalho pedagógico escolar para o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, que passam pela relação com o conhecimento sistematizado, a fim de aprender a trabalhar intelectualmente para desenvolver o raciocínio lógico formal, as capacidades comunicativas e a criatividade (p. 52).

O ensino por meio de competências está inserido em correntes pedagógicas da atualidade, que Duarte (2001) denominou de pedagogias do "aprender a aprender", que inclui o construtivismo, a Escola Nova e a linha do professor reflexivo. Fundamentada em teorias construtivistas, a pedagogia do "aprender a aprender" baseia-se no princípio de que a relação entre o sujeito e o conhecimento se dá

por meio da prática. Duarte (2001), por sua vez, apresenta quatro princípios do que ele chama de "princípios valorativos" do lema "aprender a aprender", presente em documentos e políticas educacionais e que norteiam as práticas educativas. De acordo com o autor, o lema reforça a ideia de que é importante que o indivíduo seja capaz de aprender por si mesmo e não apenas pela transmissão de conhecimento que ocorre nos processos educativos convencionais. Também, com base no pensamento Piagetiano, as pedagogias do aprender a aprender fortalecem a ideia de que cada indivíduo construa o seu conhecimento com base no domínio de um método de investigação próprio. O terceiro princípio é que os interesses de conhecimento devem ser estabelecidos pelo próprio indivíduo, e por fim, a pedagogia do aprender a aprender deve preparar os indivíduos para continuarem aprendendo e assim serem capazes de acompanhar as rápidas transformações da sociedade.

Esses quatro princípios se contrapõem a educação tradicional onde o conhecimento aprendido pelas gerações mais jovens era resultante do que foi construído pelas gerações anteriores. Na contemporaneidade, com o avanço veloz da tecnologia e da informação, aprender a aprender seria uma resposta à necessidade que os indivíduos têm de desenvolverem formas individuais de aprender, terem autonomia sobre a maneira como aprendem e o que é importante aprender, evidentemente que a percepção da necessidade do que deve ser aprendido é colocada por fatores externos, como a competitividade por vagas de emprego, por exemplo, que determina quais habilidades e competências são importantes serem aprendidas.

O lema "aprender a aprender" presente nas propostas e diretrizes políticas e educacionais, alinha o discurso pedagógico ao ideário neoliberal, pois tal pedagogia tem por objetivo formar indivíduos capazes de se adaptarem às exigências do processo produtivo em constante mudança, como afirma Drewinski (2009, p. 103): "As propostas educacionais sustentadas nas referidas noções impõem aos trabalhadores a necessidade de adequar seu perfil profissional para enfrentar as intempéries advindas desse contexto, especialmente a ausência de emprego no setor formal da economia".

Assim, devido ao contexto de competitividade e instabilidade do mercado de trabalho no neoliberalismo, os indivíduos devem ser capazes de se manterem em seus empregos ou mudarem o seu perfil profissional caso necessitem buscar novamente uma colocação no mercado de trabalho. Desde modo, devem ser flexíveis e estarem aptos a aprender a aprender constantemente, tendo a autopercepção de sua melhor maneira de aprendizagem e, assim, direcionarem um novo caminho profissional, quando necessário.

Deste modo, é importante fazer uma diferenciação conceitual quando se fala em educação e aprendizagem, diferenciação essa que (Smith, 2008) o faz bem. De acordo com o autor, enquanto que a educação exige compromisso e intenção, acontecendo geralmente em espaços formalizados e coletivos, a aprendizagem é um processo que está sempre a acontecer, de forma intencional ou não, e remete, sobretudo, ao indivíduo.

Deste modo, uma outra questão importante é que o investimento individual na própria qualificação não implica garantia de emprego, apenas melhores condições para competir por este. Mesmo assim, os indivíduos que fazem altos investimentos na própria formação ainda podem encontra-se em situação de desemprego ou de empregos precários e informais. Há ainda a subutilização do trabalhador, que caracteriza a situação onde um profissional altamente qualificado é contratado para desempenhar uma função que não exige aquele nível de formação.

Como já referido anteriormente, junto com a formação organizada tendo por base as competências, há também a noção de empregabilidade, pois como competência refere-se a habilidades individuais, a empregabilidade —, ou seja, a capacidade de ser empregado e de manter-se no emprego — também recai sobre o indivíduo, como escreve Drewinski (2009, p. 83): "A empregabilidade, portanto, compõe par com a noção de competência e, juntas, qualificam o trabalhador para enfrentar o contexto de diminuição de postos de trabalho, de aumento exacerbado do desemprego e de crescimento do trabalho informal".

Deste modo, o indivíduo que não desenvolve a capacidade de aprender a aprender não acompanha as mudanças da economia global do século XXI e estaria, portanto, excluído por ser incapaz de situar-se política, econômica e socialmente. Concordamos com Duarte (2001) quando o autor afirma que, apesar de parecer positivo os indivíduos aprenderem a aprender, o lema, ao invés de contribuir para a autonomia dos sujeitos, na verdade encobre a utilização da educação para fins econômicos, ou seja, para regulação social, pois o que direciona o que deve ser aprendido, ou seja, as competências a serem formadas, são as exigências da realidade social do contexto capitalista. Costa (2009) reflete sobre esse contexto da seguinte forma:

> os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo (pp.180-181).

Sendo assim, de acordo com o autor, os indivíduos integram as empresas como se fossem sócios que investem no negócio, mas os seus investimentos são na própria educação e formação, ou seja, no capital humano pessoal, caracterizando-se assim os indivíduos microempresas. A cultura empreendedora também modifica a forma que os indivíduos se relacionam dentro das empresas, pois no mundo corporativo a cooperação é estimulada, mas cada indivíduo gere-a em função de seus projetos de vida e carreira individuais. Essa visão a respeito do indivíduo passa a fazer parte dos discursos da educação, mas não só, passa a aparecer também em projetos sociais e assistenciais, reforçando o ideal de sucesso individual e coletivo, o progresso da sociedade de forma geral. Costa (2009) afirma que nesse contexto, o capital humano precisou ser reduzido a uma unidade de medida compatível com outras formas de capital. Deste modo, as competências aparecem na educação devido à necessidade de mensurar e contabilizar componentes do capital humano, tais como habilidades e conhecimentos, que apresentam algum valor no mercado e que devem então ser incluídas nos currículos e devem, portanto, receber investimentos.

De acordo com Frigotto (2006), a teoria do capital humano explica, de acordo com a visão de intelectuais burgueses — sob uma ótica de um conhecimento histórico que lhes é particular — as desigualdades individuais, entre grupos sociais e entre nações. O enigma que faltava para explicar as desigualdades individuais e entre as nações que a economia neoclássica não conseguia compreender, foi então explicada pelo nível de investimento humano em habilidades, conhecimentos e saúde dos trabalhadores. Deste modo, a equação que sintetiza a diferença de desenvolvimento entre países, explicitada pelas variáveis "A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra), agora recebia um novo fator H como potenciador do fator L" (Frigotto, 2006, p. 46).

Tal concepção, contudo, parte do princípio neoliberal de que todos os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais para buscar o que é útil, com iguais liberdades de escolha. Essa concepção, no entanto, esconde o processo histórico a partir do qual alguns indivíduos possuem capital privado e meios de produção, e a outros resta apenas a venda da força de trabalho, como também encobre o processo histórico desigual, segundo o qual cada nação se constituiu. É inegável que exista um fator de correlação entre índices de desenvolvimento e nível educacional da população, mas o que a teoria é insuficiente para explicar refere-se ao que determina tal correlação. Frigotto (2006, p.48) então formula a seguinte questão: "os países subdesenvolvidos e os indivíduos pobres e de baixa renda assim o são porque têm pouca escolaridade ou têm pouca escolaridade porque são subdesenvolvidos e pobres?".

Deste modo, há que se analisar os processos históricos a partir dos quais os países se constituíram enquanto nação e povo, se estes processos incluem escravidão, colonialismo e imperialismo, mantidos por alianças de classes firmadas entre os países de economia centro-hegemônica e os de economia periférica, pois tais processos estão diretamente relacionados a baixos índices de escolaridade da classe trabalhadora e de seus filhos, fato este que não é suficientemente explicado pela teoria do capital humano e teorias da atualidade que a complementam, a saber: sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidades, de acordo com as quais está sob responsabilidade do empregado a sua situação de inclusão ou exclusão do mercado de trabalho.

Assim, tanto a pedagogia das competências, como o empreendedorismo e o aprender a aprender, são discursos que visam solucionar problemas, que são de ordem estrutural do capitalismo contemporâneo, por meio da educação (Drewinski, 2009). Deste modo, a má distribuição de renda, a desigualdade social e a falta de emprego seriam resolvidas por meio da educação.

Sendo assim, a ideologia neoliberal se apropria da educação para solucionar os problemas sociais advindos do Estado mínimo e para preparar os profissionais para as novas exigências do processo produtivo do neoliberalismo. Para afirmar tal fato, são encontradas algumas pistas em documentos oriundos de eventos de organizações de cooperação internacional. A primeira aqui apresentada é a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990 na Tailândia. O evento foi organizado por agências multilaterais de cooperação internacional e teve financiamento do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, UNESCO e também do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

A UNESCO (2018) também menciona a importância de determinado conjunto de competências que são essenciais para a preparação da mão de obra para o futuro. De acordo com a organização, as competências transversais são habilidades que não se relacionam a um trabalho em específico, mas que todo profissional deve ter, pois elas são aplicadas a diversas funções e contextos de trabalho.

Deste modo, de acordo com a UNESCO (2018) são sete as competências essenciais a todos os profissionais: Resolução colaborativa de problemas; Aprendendo a aprender, continuando a aprender; Competências digitais e mentalidade; Iniciativa e pensamento independente; Resiliência; Adaptabilidade; e, Consciência e expressão cultural.

Há ainda o relatório da UNESCO para Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, um importante documento que orienta as políticas educacionais desde a educação básica a superior e a educação profissional, e onde a educação é aliada ao mercado. Neste documento, a

aprendizagem ao longo da vida é mencionada como a "chave de acesso ao século XXI" e no capítulo 4, são apresentados os quatro pilares desse aprender continuamente, são eles: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* (Delors, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek & Nanzhao, 1998, p. 19). O referido relatório da UNESCO coloca sob o indivíduo e sobre a educação a responsabilidade de desenvolvimento das nações e de resolução de problemas estruturais tais como o desemprego, pois: "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., 1998, p. 72). Se o indivíduo não for incluído no mercado de trabalho formal, deverá melhorar suas chances de empregabilidade ou empreender.

Além da UNESCO, participaram representantes de governos, autoridades mundialmente reconhecidas na área da educação e também organizações da sociedade civil como organizações não governamentais e associações de profissionais. Como resultado, os governos de 155 países participantes assinaram um acordo comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade para as crianças, jovens e adultos, e investir recursos públicos nesse nível de educacional e na modalidade de educação profissional. Esses objetivos devem ser traçados por meio da educação formal e de programas de educação não-formal, conforme tópico 8.5 da declaração. Em todo o documento a educação é reforçada como um fator de desenvolvimento social e econômico.

O documento cita a aprendizagem como necessária "para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo" (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Art. 1, parágrafo 1). Para isso, o documento apresenta um leque de "necessidades básicas de aprendizagem", composto por competências e habilidades, tais como expressão oralidade, leitura, escrita, resolução de problemas, além de conhecimentos teóricos, práticos, valores, atitudes, que seriam essenciais para os indivíduos no contexto atual, para que possam ter melhor qualidade de vida e sejam capazes de continuar aprendendo a aprender.

Na década de 1990, outros dois documentos demonstram a veiculação da educação aos interesses econômicos, são eles: *Transformación productiva com equidad* (1990) e *Educación y Conocimento: Eje de la transformación Productiva com Equidad* (1992), elaborados pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Esses documentos seguem as diretrizes do Banco Mundial, dos documentos da UNESCO e da Conferência Mundial de Educação para Todos, que

enfatizaram a garantia de educação básica para todos como uma política prioritária para os países subdesenvolvidos. A educação básica é percebida como necessária à formação de recursos humanos e desenvolvimento das economias para posicioná-las no âmbito econômico internacional:

> Entre los distintos elementos que condicionarán tal desempeño se destacan el grado de apertura que tenga el comercio internacional; la manera en que se maneje el exceso de endeudamiento, que limita tanto la capacidade de importación como la capacidade de inversión de numerosas economías de la región, y la posibilidad que haya de acceder a tecnologias y conocimientos en condiciones que faciliten una transformación productiva asentada em la competitividad internacional (CEPAL/UNESCO, 1996, p. 13).

Deste modo, é possível perceber vários aspectos individuais e sociais a serem alcançados por meio da educação, principalmente para atender objetivos do mercado e das empresas. O relatório fala a respeito dos tesouros que os seres humanos possuem, como inteligência, criatividade e inovação, mas reserva-lhes apenas o direito à educação básica, para que através dela possam alcançar desenvolvimento pessoal e comunitário. E a juventude passa a ser vista como público alvo dessas ações.

A exemplo disso, algumas organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas – ONU, que atuam no âmbito internacional, por meio do diálogo a respeito de políticas e instituição de diretrizes, visam apoiar a situação dos jovens em todo o mundo. Como marco para essas ações pode ser citada a "Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os povos" lançada pela ONU em 1965. Vinte anos após a declaração, em 1985, a ONU lançou o Primeiro Ano Internacional da Juventude, trazendo como tema "Participação, Desenvolvimento e Paz". Dez anos após a instituição do Ano Nacional da Juventude, a ONU também propôs, em âmbito internacional, estratégias de enfrentamento aos desafios da juventude, por meio do Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ), Resolução nº 50/1981(Nações Unidas, 2000). Além destes eventos e documentos, a ONU também organizou a Declaração de Lisboa sobre a Juventude, lançada na ocasião da I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, em 1998, e o Plano de Ação de Braga, formulado no Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas.

O Programa Mundial de Ação para a Juventude (Nações Unidas, 2021) traz 15 campos de ação que devem orientar, por meio de diretrizes, as políticas para as juventudes tanto em âmbito nacional como na forma de apoio internacional. São elas educação, emprego, fome e pobreza, saúde,

meio ambiente, abuso de substâncias, justiça juvenil, atividades de lazer, meninas e mulheres jovens e a participação plena e efetiva dos jovens na vida de sociedade e na tomada de decisões, bem como globalização, tecnologias de informação e comunicação, HIV/AIDS, conflitos armados e questões intergeracionais.

Anualmente as ações em favor da juventude são incentivadas pela ONU por meio de eventos como o Dia Internacional da Juventude, comemorado em 12 de agosto, que traz temas para promover o diálogo em áreas específicas de ações a favor da juventude. Entre essas áreas de intervenção para as políticas da juventude em todos os anos, destacam-se os temas relacionados ao enfrentamento do desemprego, desenvolvimento sustentável, combate a pobreza, mudanças climáticas, migração juvenil, saúde mental, engajamento cívico, paz, entre outros temas.

Em 2021, o Dia Internacional da Juventude traz como tema "Transformando Sistemas Alimentares: Inovação Juvenil para a Saúde Humana e Planetária", evidenciando a participação dos jovens para o alcance desse objetivo global de transformação dos sistemas alimentares de modo que se tornem sustentáveis, já que está previsto o aumento da população em mais 2 bilhões de pessoas nos próximos 30 anos e a necessidade de desenvolvê-lo de forma mais satisfatória. Além desse objetivo, a Agenda 2030 ainda inclui outras metas como: "a redução da pobreza; inclusão social; assistência médica; conservação da Biodiversidade; e mitigação das mudanças climáticas" (Nações Unidas, 2021).

Queremos demonstrar com isso que, desde a década de 1950, quando a teoria do Capital Humano passou a orientar as políticas educacionais de diversos países, popularizando-se a ideia de que se vive e se trabalha em uma sociedade e economia do conhecimento, essas ideias também passaram a influenciar as políticas para as juventudes. No contexto da indústria, empresas e entre os trabalhadores, é recorrente a ideia de que o conhecimento é um importante fator da produção, então, tanto os jovens passam a exigir oportunidades de qualificação como são vistos como público-alvo para as iniciativas que visam impulsionar as economias.

O conceito de Economia do Conhecimento foi formulado para se referir à aplicação do conhecimento como estímulo ao desenvolvimento econômico tendo sido relacionado, no século XX, ao desenvolvimento das economias industrializadas. O conhecimento foi importante em qualquer sociedade humana, desde as mais primitivas, porém, o que diferencia as sociedades mais avançadas — ou seja, as industrializadas — das demais, é o conhecimento teórico. Assim, quando o conhecimento passa a ser aplicado na transformação dos recursos não implica em trabalho, mas em uma fonte de valor, integrando o processo de pesquisa e desenvolvimento (Guile, 2008).

É nesse contexto que se insere o discurso de "aprendizagem ao longo da vida", que além de referir-se ao contínuo que caracteriza as experiências de aprendizagem que acontecem durante o percurso de vida, de acordo com diferentes configurações e situações, refere-se também a uma articulação entre as políticas de educação e formação e as políticas de emprego (Canário, 2001).

Concordamos com Demo (2013) quando o autor afirma que o lema "aprender a aprender" — relacionado ao discurso da aprendizagem ao longo da vida — for apropriado pelo neoliberalismo e aparece em discursos de empresas e da educação em âmbito privado, contudo, "na prática, a noção de aprender a aprender deveria ter sido inventada por educadores interessados em garantir o direito de todos de aprender bem e continuar aprendendo a vida toda" (Demo, 2013, p.30), pois de certa forma, a capacidade de aprender a aprender e renovar-se em termos de conhecimento, contribui para a autonomia dos sujeitos, aproximando-se da politicidade da aprendizagem que Freire (1996b) defendia.

Neste sentido, concordando com Freire (1996b) e distanciando-se da ideia de processo educativo submetido a interesses econômicos, para que os cidadãos sejam capazes de posicionar-se criticamente perante as injustiças sociais do contexto no qual estão inseridos, é necessário que dominem o próprio processo de aprendizagem. Para que estejam aptos a reagir de forma consciente, , é necessário que se desenvolva a capacidade de saber pensar.

Esses discursos orientados pela teoria do capital humano, que trazem a pedagogia das competências e os discursos da aprendizagem ao longo da vida para o currículo formal de educação, também influenciam as políticas para as juventudes, onde as ações de educação não formal se desenvolvem tanto no âmbito da Europa como no da América Latina. Contudo, uma diferença importante percebida entre a educação não formal na Europa e na América Latina é que no primeiro contexto ela recebe financiamento do poder público, a partir de programas como o Serviço Voluntário Europeu e o Erasmus. Deste modo, nos países da União Europeia, no que se refere a programas específicos, a educação não formal é compreendida no "guarda-chuva" da educação. Nestes casos ela é decidida e financiada pelas instâncias governamentais, enquanto que em países como o Brasil ela está presente de forma menos visível nas políticas para as juventudes, ou seja, não é percebida como uma política da educação.

De acordo com Norqvist e Leffler (2017), no contexto da União Europeia, classificar a educação como formal ou não formal tem muito mais relação com motivações políticas do que com classificar conceitualmente educação e aprendizagem, pois as experiências educativas financiadas pelo bloco econômico visam o desenvolvimento pessoal dos jovens, mas também possui objetivos econômicos como propiciar facilidades em relação à empregabilidade e, ainda, ofertar oportunidades

de participação, cidadania e capacitação. No Brasil o objetivo da empregabilidade também está presente nas políticas para as juventudes, como uma forma de aumentar os índices econômicos do país, além de promover a inclusão social e diminuir os índices de criminalidade.

Assim, desde o relatório da UNESCO (Delors et al., 1998), elaborado no fim do século passado, nos contextos latino-americano e europeu é percebido que o mundo do trabalho exigiria cada vez mais dos profissionais qualificados, tanto por meio da educação formal como da educação formal. Deste modo, a formação acadêmica em nível superior ganha destaque, uma vez que os recursos cognitivos serão cada vez mais requeridos para o desenvolvimento. Com o progresso das sociedades, tanto na indústria quanto na agricultura, o trabalho humano foi sendo rapidamente substituído por máquinas e aos humanos coube a realização de supervisão e coordenação, funções estas que exigem uma maior qualificação intelectual. No setor de serviços, igualmente, está cada vez mais sendo exigindo uma cultura geral, contextos estes que exigem cada vez mais da educação.

Deste modo, níveis mais elevados de escolaridade implicam para os indivíduos em todo o mundo melhores posições no mercado de trabalho, melhor *status* social e, é claro, maior rendimento familiar. Sendo assim, como em outras partes do mundo, também no Brasil, o acesso ao Ensino Superior é "um elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades" (Salata, 2007, p. 220). Portanto, o acesso e conclusão de curso de nível de superior se configuram como um importante fator para se compreender a desigualdade social, tanto porque em sociedades desiguais o acesso é menos democratizado, como também porque através dele os maiores estratos sociais garantem para si e para os membros de suas famílias formações profissionais mais valorizadas socialmente e com melhores remunerações.

Isto posto, as instituições de formação acadêmica de nível superior tornar-se-ão cada vez mais importantes, pois não apenas são espaços de acumulação do conhecimento elaborado pela sociedade, mas também lugar de produção desse conhecimento, permitindo aos indivíduos que a ela se integram contato com uma experiência cultural e científica, pois

> Na qualidade de centros autônomos de pesquisa e criação do saber as universidades podem ajudar a resolver certos problemas de desenvolvimento que se põem à sociedade. São elas que formam os dirigentes intelectuais e políticos, os futuros diretores empresariais, assim como grande parte do corpo docente. No âmbito do seu papel social, as universidades podem pôr a sua autonomia a serviço do debate das grandes questões éticas e científicas com as quais se confrontará a sociedade de amanhã e fazer a ligação com o resto do sistema educativo, oferecendo aos adultos a possibilidade de retomar os

> estudos e desempenhando a função de centros de estudo, enriquecimento e preservação da cultura (Delors et al., 1998, p. 141).

Ainda de acordo com o relatório, devido a pressões de diversas áreas, as universidades de todo o mundo foram obrigadas a expandir a oferta de vagas. Se em 1950, o número de estudantes matriculados no ensino superior era de 28 milhões, em 1970 esse número subiu para sessenta milhões, o que mostra um rápido crescimento de qualificação de trabalhadores em nível superior. Contudo, o crescimento e a qualidade não são iguais em todas as partes do mundo, pois enquanto que na África o número de vagas no ensino superior é de 1 para cada mil habitantes, na América no Norte é de 1 para 50 habitantes, por exemplo. A desigualdade também é percebida no investimento em ensino superior, visto que os países industrializados gastam 10 vezes mais com seus alunos em nível superior do que os países subdesenvolvidos (Delors et al., 1998).

Mesmo com a importância dada à qualificada formação em nível superior, a universidade entrou em crise no fim do século XX. Alguns dos fatores causadores dessa crise são o desemprego de diplomados e a "fuga dos cérebros"(Bezerra & Neto, 2008), que consiste na emigração de profissionais qualificados para outros países em busca de melhores condições de trabalho e de vida para si e para suas famílias, o que termina por desencorajar que governos invistam no ensino superior.

Assim, dada a inegável importância que a formação em nível superior tem para as economias e para os indivíduos, este passa a ser um lugar de disputa, tanto no que se refere ao acesso, quanto as orientações que os currículos recebem, no que se refere a qual tipo de profissional se deseja formar. Deste modo, este espaço, que é predominantemente caracterizado como de educação formal, também passa a ser disputado por outras formas de educação, entre elas, a educação não formal. A educação não formal, nesse contexto, se insere com uma variada possibilidade de funções.

CAPÍTULO 5 – “QUÃO VASTO É O MUNDO!” As funções da educação não formal.

A escritora e freira Valéria Resende (2015), que também é alfabetizadora, conta em um livro de sua autoria, intitulado *Vasto Mundo*, que em um vilarejo brasileiro denominado Farinhada, cresceu um rapaz chamado Preá. Cresceu cuidado por todos da comunidade, pois era órfão e nem seu nome de batismo lembrava. Preá aprendeu de tudo, desde limpar telhados até mesmo realizar ofício ligado à arte. Este era seu modo de sobrevivência, trocava trabalho e favores com os outros moradores da vila. Preá se apaixonou por uma moça vinda da cidade grande que lhe garantiu que com ele namoraria se, no domingo, ele subisse até ao topo da torre da igreja daquela cidadezinha e de lá lhe soltasse um beijo. Todos da vila se reuniram na praça para assistir ao grande acontecimento, porém a moça lhe enganara, enquanto ele subia, ela partia de carro. Preá não conseguiu o que outrora queria mas, pela primeira vez na vida, de cima da torre, lugar onde jamais esteve, sua vista tocou o horizonte e ele percebeu quão vasto era o mundo!

Este capítulo traz um panorama da teoria e práticas da educação não formal em distintos contextos, apontando quão vasta é a abrangência das experiências educativas, e as funções por elas desempenhadas além do espaço escolar.

Há mais de meio século o conceito de educação não formal passou a ser usado para denominar um tipo de prática educativa. Desde meados da década de 1960, quando o conceito surge, a sociedade passou por diversas transformações e no contexto das organiações internacionais, o que se aprende fora da escola também passa a ser compreendido como processo educativo e possível de ser discutido como tal.

Apesar das conceituações sobre os diferentes tipos de educação, hoje a educação é vista como um contínuo, ou seja, as fronteiras que separavam o que era entendido como educação formal e não formal tornam-se diluídas, pois o não formal passa a ser percebido dentro das escolas e universidade, como também em outras instituições que antes não eram vistas como educativas. Uma organização social que desenvolve um cursinho pré-universitário para jovens de baixa renda, por exemplo, passa a ser vista como um espaço legítimo de educação, uma extensão da educação escolar.

Os lugares e tempos de se aprender de maneira não formal também passaram a ser percebidos de forma muito mais abundante. Os ambientes laborais onde os adultos trabalham são também os espaços onde recebem formação profissional. Espaços organizados por moradores locais, ONG e outras instituições sociais externas à comunidade, passam a oferecer um determinado tipo de extensão da educação escolar para alfabetizar adultos não escolarizados ou fornecer formações que facilitem a geração de renda dos jovens, por exemplo.

O avanço da tecnologia e democratização do acesso a ela, seja por meio dos meios de comunicação ou pela facilidade de ter um celular à mão com acesso a internet, proporcionou o aprendizado de conteúdos referentes ao currículo escolar, ao aprendizado de um novo idioma e até mesmo à assuntos muito específicos como inseminação artificial, por exemplo. Por meio de plataformas de vídeo gratuitas é possível aprender sobre legislação e preparar-se para um concurso público. Um grupo de dança se torna também um lugar de se discutir ancestralidade e empoderamento da raça.

Além do professor, vários agentes desempenham o papel de educar em diversos ambientes, como os líderes religiosos nas catequeses, os jornalistas que mantêm um canal em plataforma de vídeos, os líderes do movimento estudantil, entre outros.

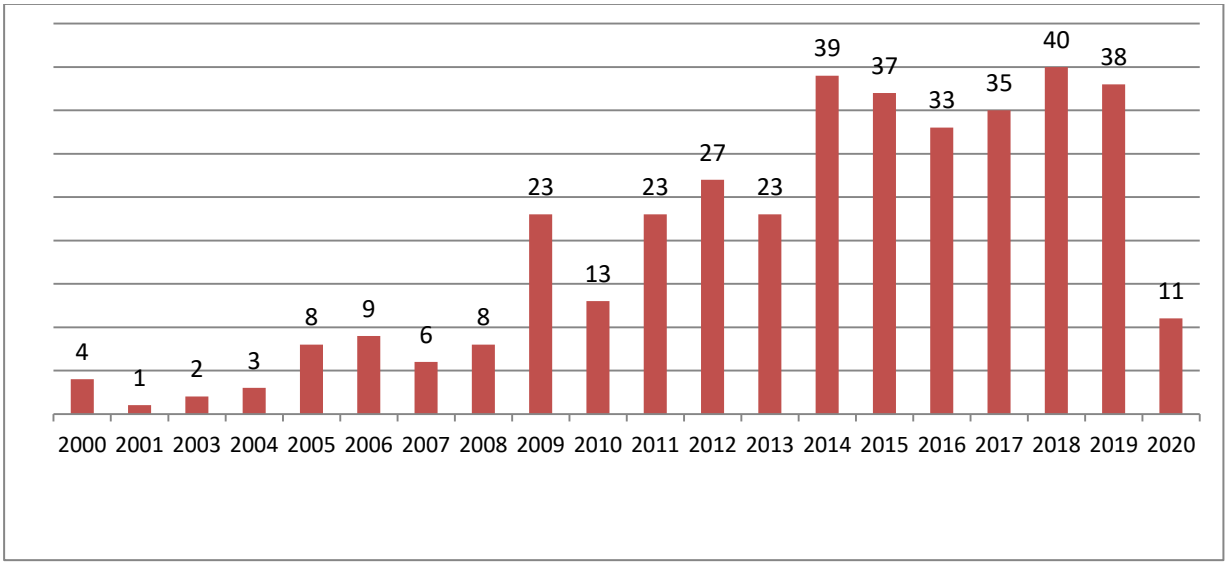
Todos esses exemplos ilustram que ao redor do mundo, os contextos de educação não formal são diversos, os sujeitos que deles participam também variam, os lugares e tempos expressam uma grande diversidade e as funções também são distintas. Deste modo, os resultados da revisão sistemática desenvolvida por esta pesquisa, bem como o panorama de classificação de atividades desenvolvidas em ONG, nos permitem identificar a pluralidade de práticas educativas que acontecem

ao redor do mundo, tendo como ênfase os contextos latino-americano e europeu e as funções da educação não formal desenvolvida com e para as juventudes.

5.1 Uma revisão sistemática sobre educação não formal no período 2000-2020

Os artigos incluídos na primeira etapa da revisão sistemática, ou seja, na etapa de triagem — após exclusão de referências que não se constituíam como artigos completos de periódicos, que estavam duplicadas e que não correspondiam aos contextos latino americano e europeu —, estão distribuídos por ano de publicação de acordo com a figura, a seguir:

Figura 2: Distribuição dos 383 artigos resultantes da triagem após exclusão de duplicados, por ano (2000-2020)

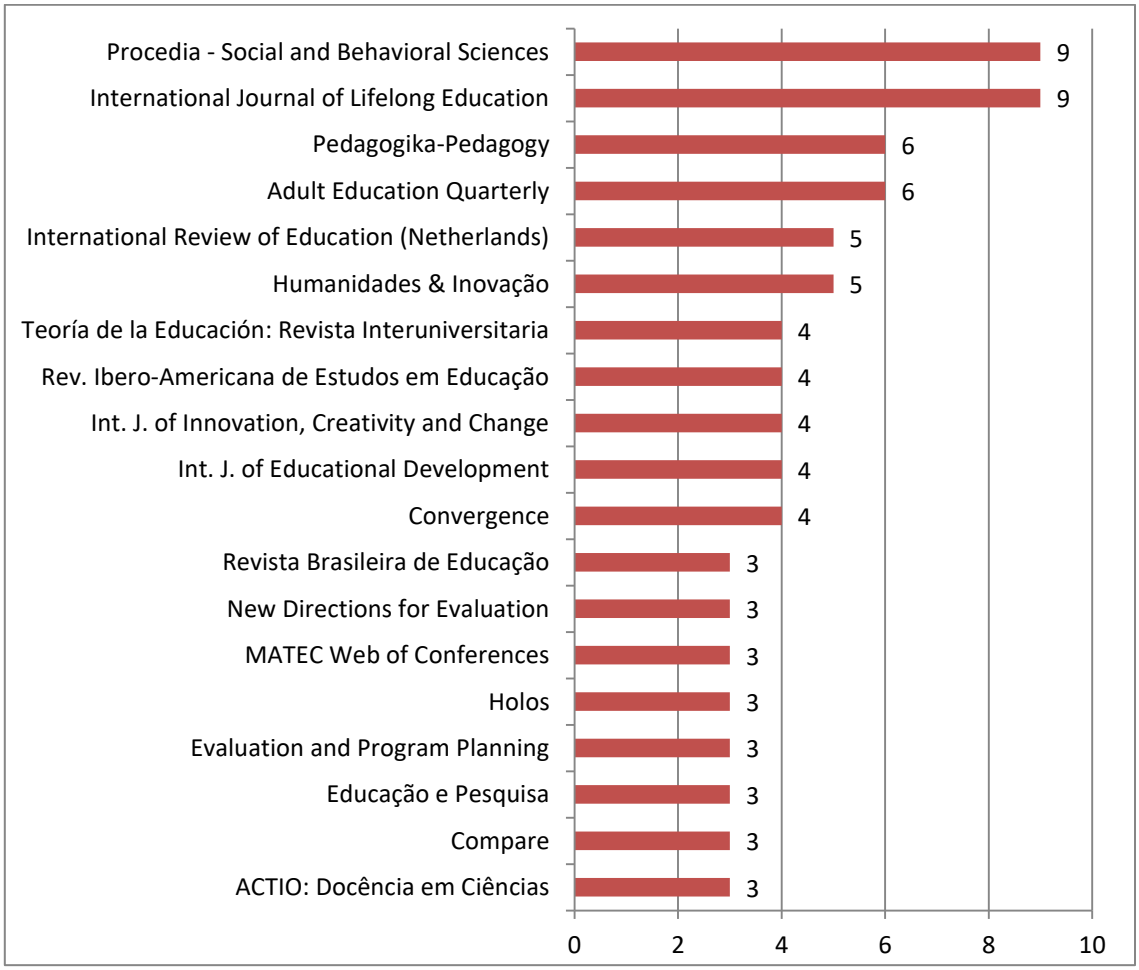


Fonte: autoria nossa

Destacam-se os anos de 2014 a 2019 com os maiores números de artigos encontrados no período de recorte da busca, indicando um sensível aumento de publicações sobre educação não formal nos últimos anos, o que reforça a relevância do tema.

Antes da exclusão dos duplicados, encontrou-se um somatório de 285 periódicos diferentes, onde os artigos foram publicados, indicando a diversidade de meios de publicação e a transversalidade do tema da educação não formal com outros temas e áreas de conhecimento além da educação. Alguns dos periódicos apresentam maior quantidade de artigos publicados, tal como ilustra a figura 3:

Figura 3: Os 19 periódicos com as maiores quantidades de artigos considerados na pesquisa



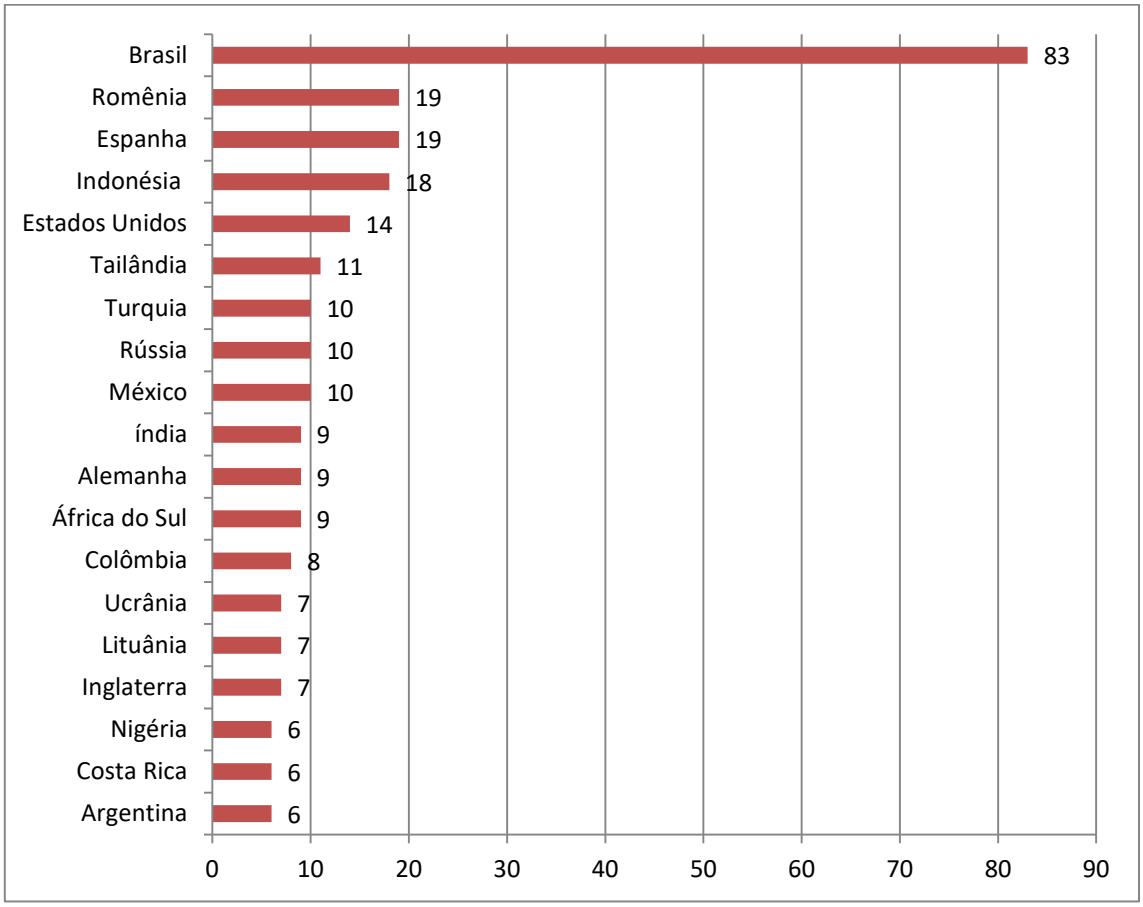
Fonte: autoria nossa

Os 19 periódicos representados na Figura 3 somam 22% do total de artigos incluídos nessa primeira etapa da pesquisa (383 artigos). Dos demais periódicos, 33 apresentam 2 artigos publicados e 233 com apenas 1 artigo publicado atendendo os critérios de inclusão da primeira parte da pesquisa. Apesar dos periódicos das áreas da educação e afins se sobressaírem, os temas desses periódicos são os mais diversos, tais como educação ao longo da vida, educação de adultos, teoria da educação, filosofia, docência, extensão, planejamento e desenvolvimento organizacional, ciências sociais, política e desenvolvimento, história, geociências, territorialidade, agronomia, tecnologia, artes, antropologia, serviço social, saúde, entre outros.

Foi possível identificar os países onde as pesquisas apresentadas nos artigos foram desenvolvidas, totalizando 84 diferentes locais, sendo estes países, continentes ou regiões continentais distintos. Fala-se em locais pois alguns dos estudos faziam interseção entre dois países ou dois

continentes, por exemplo. As localidades onde os maiores números de artigos foram identificados estão ilustradas na Figura 4, sumarizando aproximadamente 70% dos artigos encontrados.

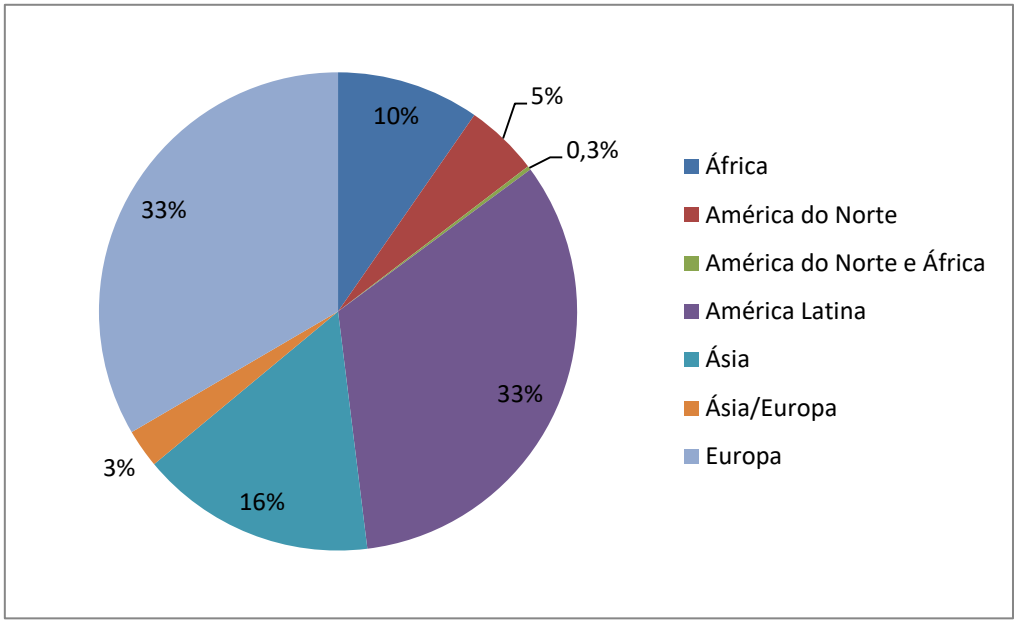
Figura 4: Quantidade de artigos de acordo com os países de desenvolvimento das pesquisas



Fonte: autoria nossa

Dentre estes, destaca-se que o maior número de pesquisas encontradas foi desenvolvido no Brasil com 83 artigos, seguido da Romênia e Espanha com 19 artigos cada, Indonésia com 18 artigos e Estados Unidos com 14 artigos incluídos. A distribuição das localidades por continente está apresentada na Figura 5.

Figura 5: Distribuição dos artigos de acordo com o continente onde as pesquisas foram desenvolvidas

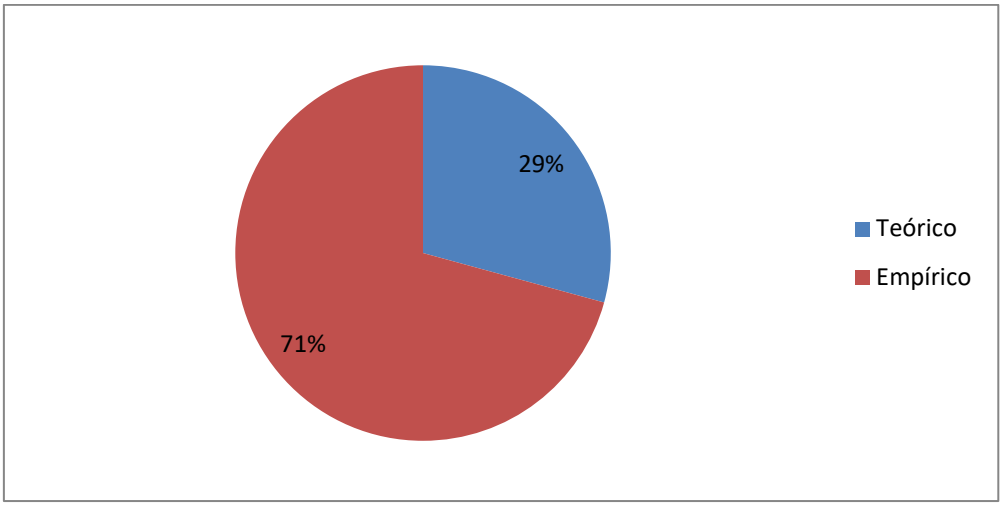


Fonte: autoria nossa

Como o presente estudo tem como objetivo analisar, na próxima etapa, os contextos da América Latina e Europa, adotou-se a divisão das Américas distinguindo a América do Norte da América Latina. A maior quantidade de artigos está concentrada na Europa com 128 artigos. A América Latina soma 127 artigos, representando 33% do total incluído na pesquisa; seguido da Ásia que totalizou 61 artigos representando 16% do total. Da Ásia provêm 37 pesquisas que representam 10% dos artigos, seguidos dos 19 artigos que representam 5% do total incluído nessa primeira etapa da pesquisa. A Turquia agrega 10 artigos, sendo o país parte da Europa e parte da Ásia, totalizando 3% dos artigos. Apenas 1 artigo apresentou pesquisa intercontinental com um estudo nos Estados Unidos e no Quênia.

Os artigos foram classificados pela tipologia dos estudos quanto ao caráter empírico e teórico, conforme se apresenta na Figura 6.

Figura 6: Classificação dos 265 artigos de acordo com o caráter empírico e teórico

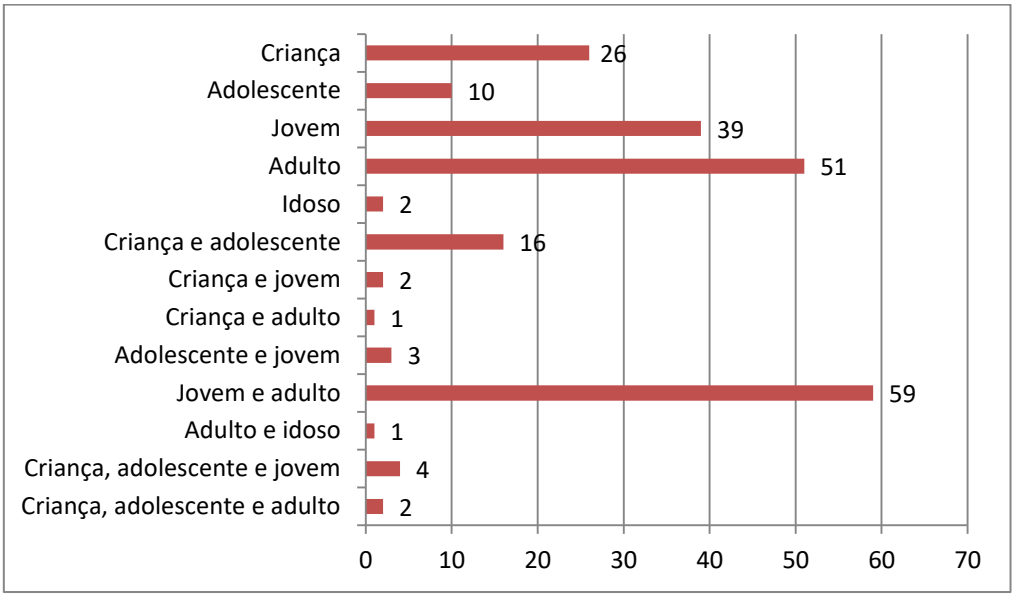


Fonte: autoria nossa

A maioria dos artigos incluídos apresentam estudos empíricos constituindo 69% do total (265 artigos). Já 112 artigos apresentaram discussões teóricas representando 29% dos trabalhos incluídos. Outros 2% apresentaram tanto o teor empírico como teórico, somando 6 artigos.

Também foi possível identificar os grupos etários a que os artigos se referiam, tal como apresenta a Figura 7.

Figura 7: Quantidade de artigos por grupos etários mencionados como público alvo das pesquisas

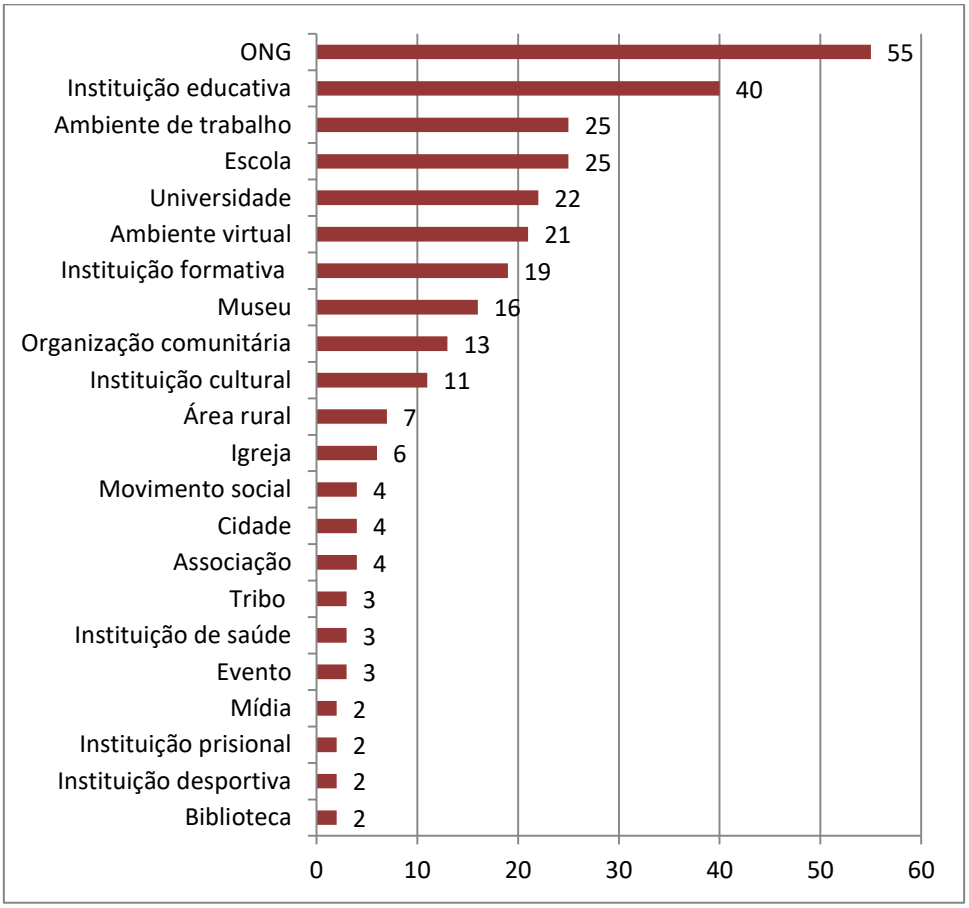


Fonte: autoria nossa

Dos artigos incluídos nessa primeira parte da revisão, 167 não explicitam grupos etários ou esse critério não era aplicável, como, por exemplo, no caso de estudos teóricos. Entretanto é possível perceber a predominância de estudos de educação não formal com ênfase nos públicos jovem, adulto, seguido, respectivamente, de crianças. É possível identificar também que os trabalhos com recorte específico em juventude representam 10% do total de artigos encontrados.

Em 79% dos artigos encontrados (304 artigos) foi possível identificar o local ou meio onde as experiências de educação não formal acontecem ou foram estudadas, tendo uma ampla diversidade, sendo encontrados 38 tipos de ambientes ou meios diferentes. A Figura 8 representa os locais ou meios encontrados com maior frequência nos artigos.

Figura 8: Locais onde ocorre com maior frequência as práticas de educação não formal



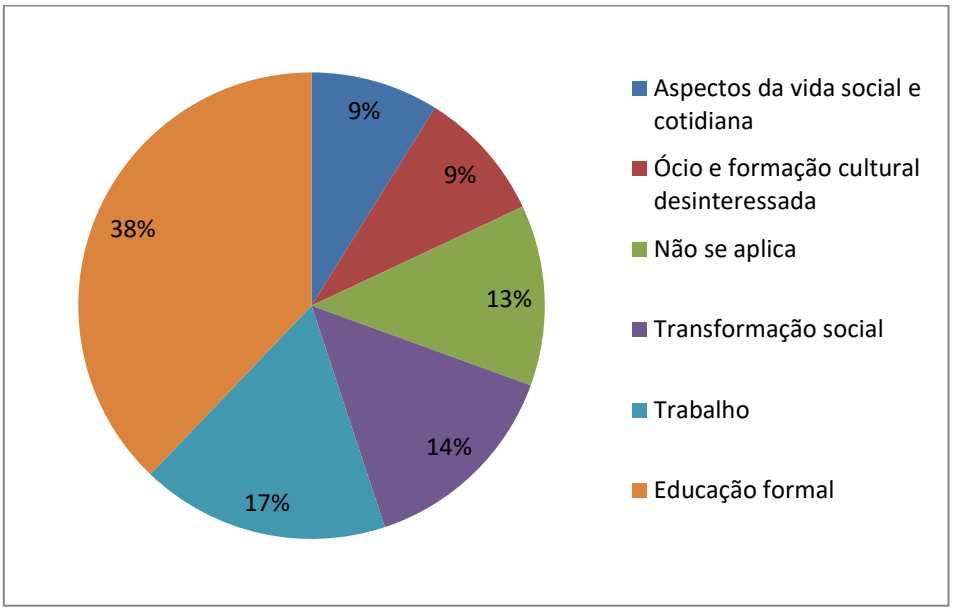
Fonte: autoria nossa

Os outros 15 ambientes ou meios mencionados nos artigos são: asilo, cidade e área rural, clube, escola e universidade, família, instituição artística, instituição de lazer, instituição governamental,

manguezal, meios de comunicação, organização comunitária e escola, presídio, restaurante, território e autocaravanas itinerante.

As experiências educativas também foram classificadas de acordo com a função de complementaridade que a educação não formal exerce em relação à educação formal e informal. Para tal, utilizou-se categorias com base nas teorias de Trilla (1998) e Freire (1987), que serão melhor discutidas a frente. Deste modo, as funções que a educação não formal apresenta são assim definidas: complementação da educação formal, aspectos da vida social e cotidiana, ócio e formação cultural desinteressada, trabalho e transformação social.

Figura 9: Artigos de acordo com a função da educação não formal



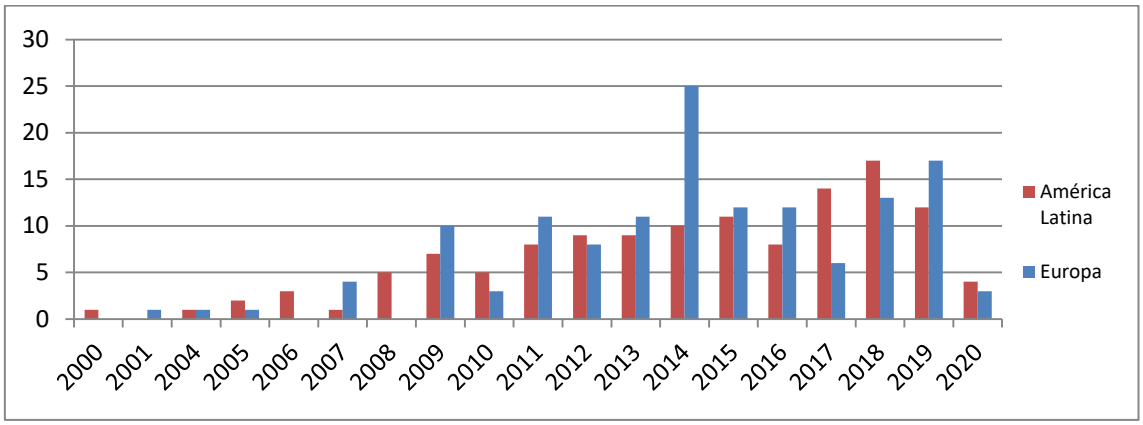
Fonte: autoria nossa

É notório que no conjunto dos artigos selecionados, a função da educação não formal de complementaridade da educação formal se sobressai, sendo identificada em 38% dos artigos (145 artigos). A função relacionada a trabalho foi identificada em 17% dos artigos (66 artigos), seguida da função proposta nesse trabalho relacionada à transformação social (55 artigos). Em outros 48 artigos a classificação das funções não é aplicável, representando 13% dos artigos. Já a função relacionada ao ócio e formação não formal desinteressa foi identificada em 35 artigos (9%) e a função relacionada a outros aspectos da vida social e cotidiana em 34 artigos (9%).

5.2 A educação não formal na América Latina e Europa

Os artigos referentes a experiências educativas desenvolvidas na América Latina somam 127 e os da Europa adicionados aos da Turquia, totalizam 138. A distribuição desses dois grupos de artigos de acordo com o ano de publicação está representada pela Figura 10.

Figura 10: Distribuição dos artigos referentes à América Latina e da Europa, por ano de publicação

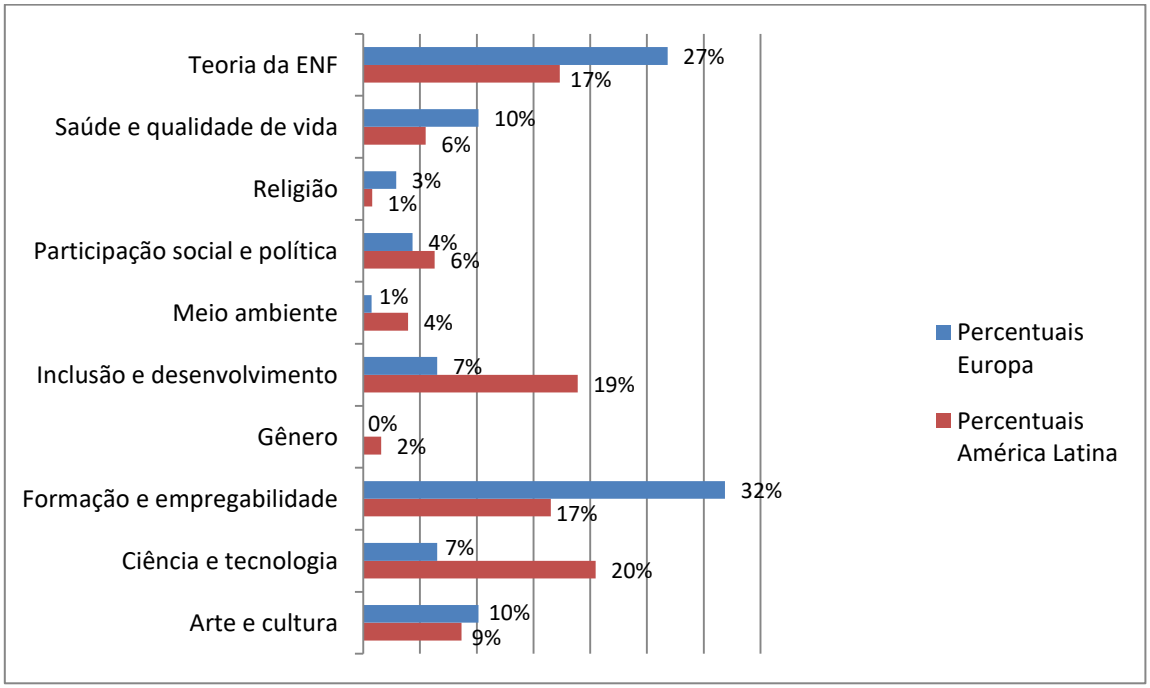


Fonte: autoria nossa

As publicações referentes à Europa apresentam alguma constância quantitativa na última década, com destaque para os anos de 2014, com uma quantidade grande em relação à média do período, e 2017, com um número abaixo da média do período. Os artigos da América Latina também apresentam constância de publicação na última década com gradativo crescimento nesse período, com exceção ao ano de 2016.

Em relação às categorias, a distribuição percentual dos artigos da Europa e da América Latina se apresenta de acordo com o ilustrado na Figura 11.

Figura 11: Percentuais dos artigos da América Latina e Europa por tema da experiência educativa

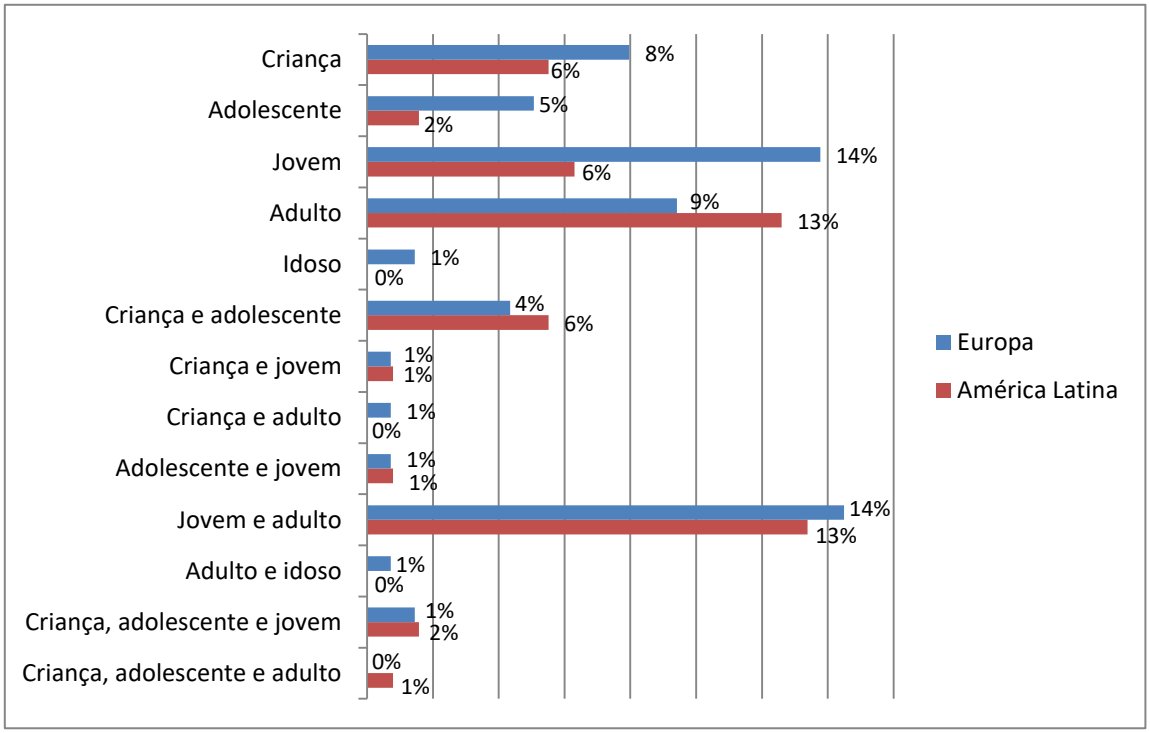


Fonte: autoria nossa

É perceptível que os artigos da Europa agregam maior percentual aos temas relacionados à formação e empregabilidade, enquanto que os artigos da América Latina têm maiores percentuais de artigos distribuídos nas categorias relativas à Ciência e Tecnologia, Inclusão e Desenvolvimento, Formação e Empregabilidade e, Teoria da Educação Não formal. Para ambas as regiões o percentual de trabalhos empíricos e teóricos é 67% e 33%, respectivamente.

Em relação aos grupos etários relacionados aos artigos, tanto os trabalhos da Europa como os artigos da América Latina tem maior percentual voltado para o grupo etário denominado "jovens e adultos". Entretanto, em relação ao grupo específico apenas de "jovens" a Europa aponta maior percentual, enquanto para o grupo apenas de "adultos" a América Latina tem maior percentual, conforme ilustrado na Figura 12.

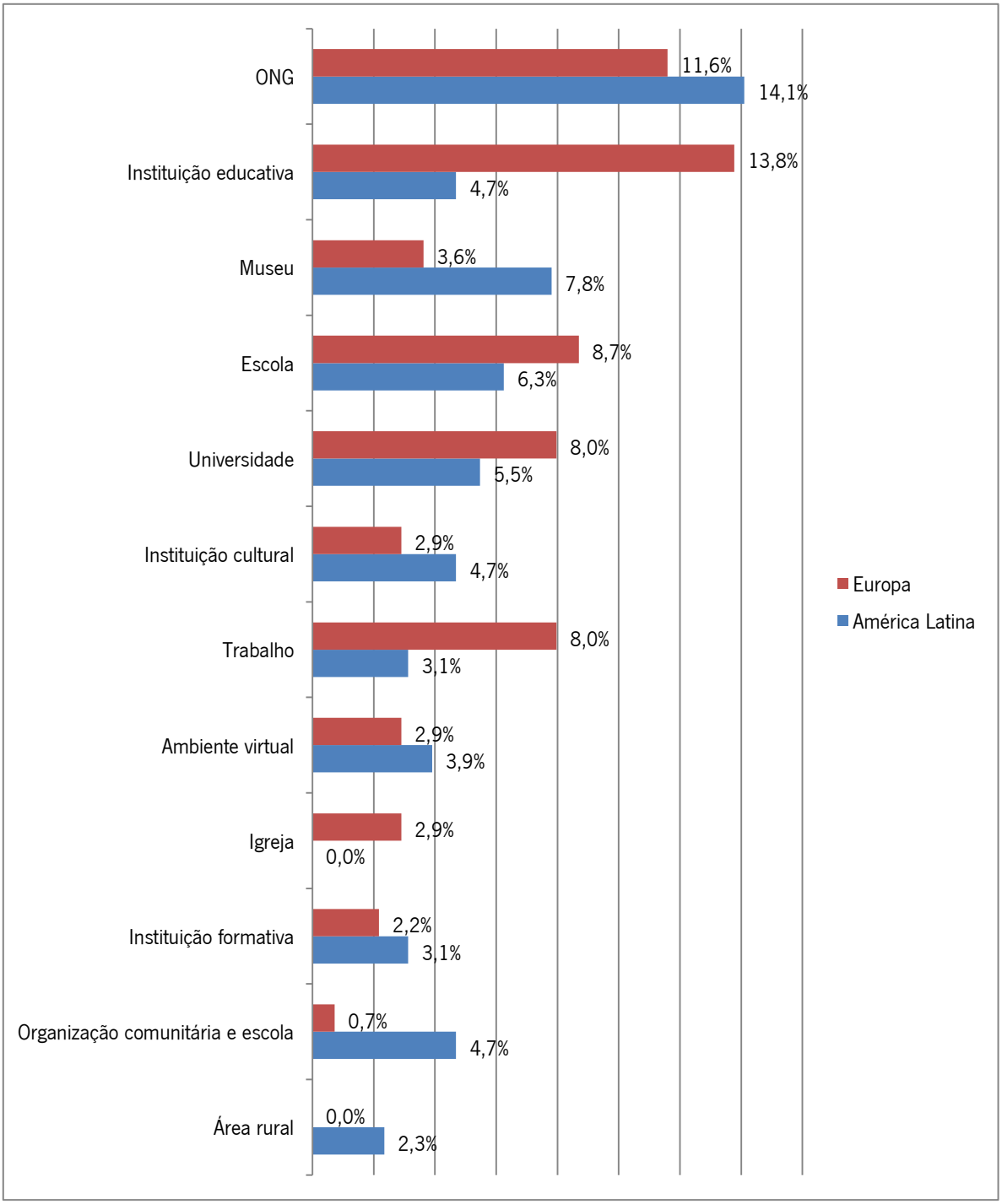
Figura 12: Percentuais dos artigos da América Latina e Europa de acordo com os grupos etários



Fonte: autoria nossa

Já em relação aos lugares e meios onde a educação não formal acontece, de acordo com os artigos, o comparativo dos percentuais dos principais locais e meios está apresentado na Figura 13.

Figura 13: Tipo de instituição onde ocorre a experiência educativa



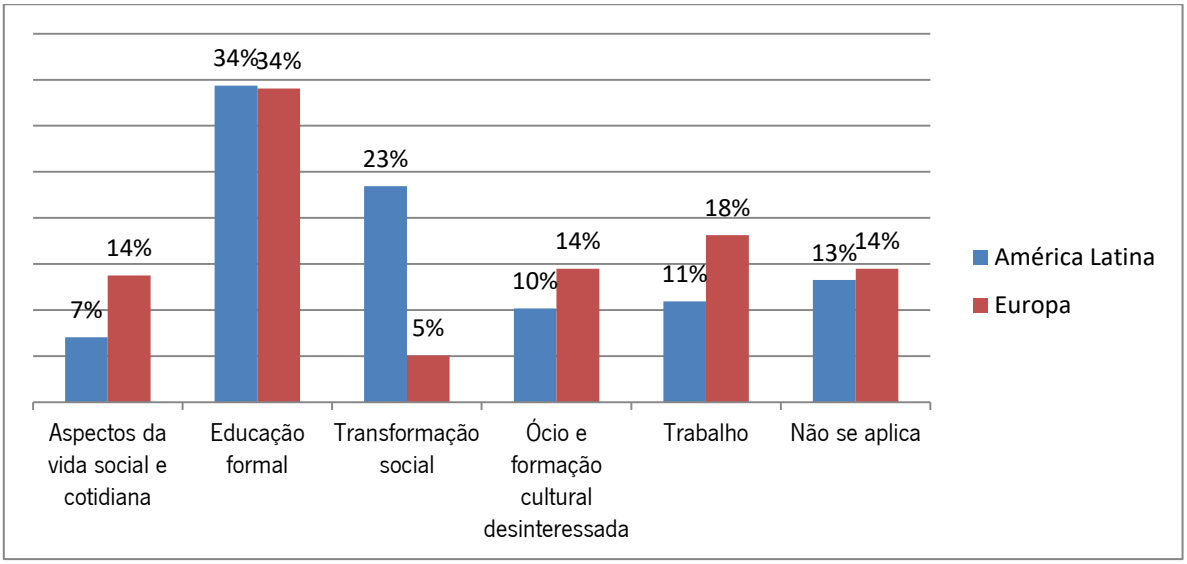
Fonte: autoria nossa

Nota-se que as "instituições sociais" apresentaram-se com percentuais muito próximos para ambas as regiões. Já a Europa tem um percentual discrepante da América Latina em relação ao ambiente de "instituição educativa". Há também um destaque para a Europa nos percentuais relacionados às "escolas", "universidades" e ao "ambiente de trabalho". Por outro lado, a América

Latina se destaca com percentual maior em "museus", "instituições culturais" e "organizações comunitárias e escolas". Há também uma maior dispersão dos lugares e meios da educação não formal na América Latina e a presença em outros ambientes que não foram encontrados nos artigos da Europa, a exemplo de "áreas rurais" e "organizações não governamentais".

Em relação às funções da educação não formal, a distribuição percentual dos artigos para a Europa e América Latina está representada na Figura 14.

Figura 14: Percentuais dos artigos da América Latina e Europa de acordo com a função que desempenha



Fonte: autoria nossa

A relação de complementaridade à educação formal é a principal função apresentada nos artigos encontrados, com percentual praticamente semelhante para ambas as regiões. Há uma maior concentração percentual dos artigos da Europa na função voltada para o trabalho, para outros aspectos da vida social e cotidiana e para o ócio e formação não formal desinteressada. Já nos artigos da América Latina há um discrepante destaque para a função relacionada à transformação social em detrimento das outras.

Como nos dois contextos, o latino-americano e o europeu, boa parte das experiências educativas acontecem em ONG, analisamos, também, quais são os temas das atividades de educação não formal desenvolvidas nesses espaços. Há várias plataformas que agrupam informações sobre ONG de vários países. Entretanto, para uniformizar os resultados, adotou-se como base de dados a plataforma Forus Internacional (2021). Esta plataforma se constitui como uma rede que agrega outras

plataformas de ONG de todos os continentes. Dessa forma, foi possível acessar plataformas da América Latina e da Europa para traçar um perfil de uma amostra das ONG dessas duas regiões.

As ONG foram classificadas com base nas informações das suas páginas na internet, de acordo com a classificação que já foi formulada para os tipos de atividades desenvolvidas nas experiências de educação não formal, a saber: religião, gênero, meio ambiente, saúde e qualidade de vida, participação social e política, arte e cultura; educação, formação e empregabilidade; inclusão e desenvolvimento; ciência e tecnologia. Para as ONG da Europa foi incluída a classe *ajuda humanitária e emergencial*, uma vez que nos deparamos com ONG com atuação específica nesse tipo de atividade.

Essa classificação considerou os principais objetivos e práticas desenvolvidas pelas ONG analisadas. Queremos com isto dizer que muitas das ONG descrevem atividades que correspondem a mais de um dos temas da classificação, contudo, foi categorizada por nós de acordo com o que compreendemos ser a atividade principal, ou seja, a que é mais evidente.

Da América Latina, foram analisadas e classificadas ONG dos seguintes países: Brasil, Chile, República Dominicana, Peru, Uruguai, Honduras, Colômbia, Argentina, Paraguai e Bolívia, totalizando 650 ONG. Os dados referentes às respectivas ONG da América Latina, de acordo com a categoria de análise, estão apresentados na Tabela 2:

Tabela 2: Distribuição das ONG por país latino-americano de acordo com os temas das atividades desenvolvidas

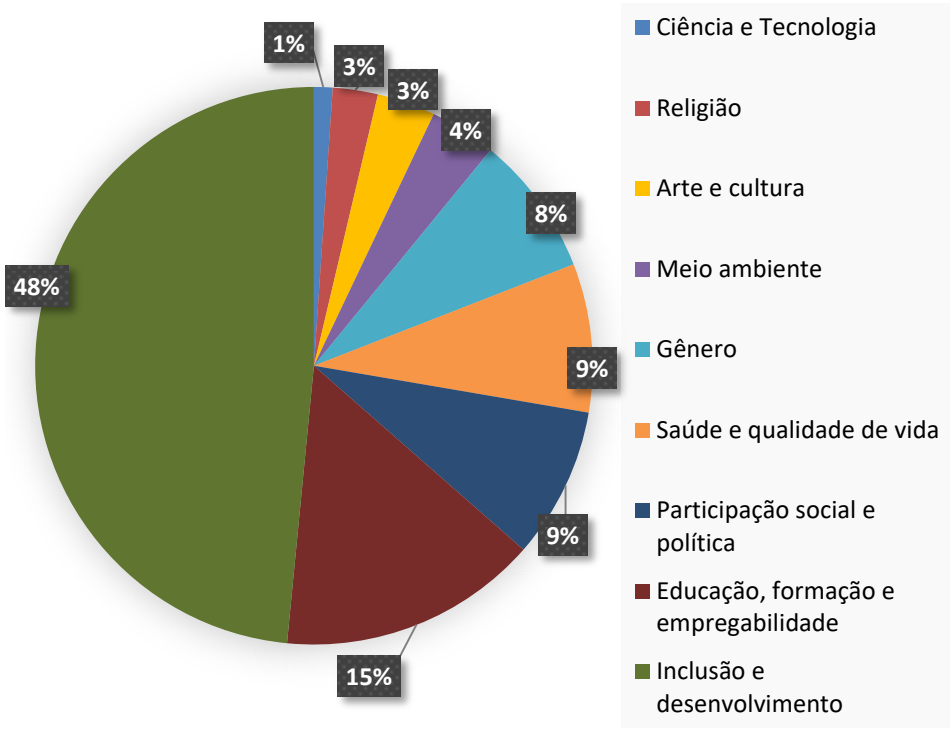
CATEGORIAS	Brasil	Chile	Rep. Dominicana	Peru	Uruguai	Honduras	Colômbia	Argentina	Paraguai	Bolívia	Total por categoria
Religião	5	0	0	1	4	0	4	1	2	0	**17**
Gênero	26	4	3	9	4	0	1	1	2	3	**53**
Meio ambiente	7	2	3	4	1	2	4	0	2	0	**25**
Saúde e qualidade de vida	16	3	8	3	1	0	24	0	0	1	**56**
Participação social e política	23	5	0	10	2	1	11	0	4	1	**57**
Arte e cultura	12	1	1	1	0	0	6	0	0	1	**22**
Educação, formação e empregabilidade	20	4	11	13	11	1	24	3	7	4	**98**
Inclusão e desenvolvimento	115	11	13	26	19	9	71	19	23	9	**315**

Ciência e Tecnologia	5	0	0	1	1	0	0	0	0	0	**7**
TOTAL POR PAÍS	**229**	**30**	**39**	**68**	**43**	**13**	**145**	**24**	**40**	**19**	**650**

Fonte: autoria nossa

A distribuição das ONG dessa amostragem da América Latina, com base nos percentuais totais por categoria está expresso na Figura 15:

Figura 15: Distribuição percentual das ONG da América Latina por categoria



Fonte: autoria nossa

As classes que mais se destacam são “Inclusão e desenvolvimento” e “Educação, formação e empregabilidade”, “participação social e política” e “saúde e qualidade de vida”, respectivamente.

No que se refere à Europa a Forus Internacional indica como plataforma de referência a confederação Concorde Europe (2021). Os países cujas ONG foram analisadas são: Áustria, Portugal, Espanha, Malta, Alemanha, Irlanda e Itália.

Tabela 3: Distribuição das ONG por país europeu de acordo com os temas das atividades desenvolvidas

CATEGORIA	Áustria	Portugal	Espanha	Malta	Alemanha	Irlanda	Itália	Total por categoria
Religião	3	1	0	1	5	0	0	**10**
Gênero	1	2	0	1	5	0	0	**9**
Meio ambiente	2	1	1	1	1	1	0	**7**
Saúde e qualidade de vida	5	7	8	2	12	6	2	**42**
Participação social e política	4	1	11	2	17	9	3	**47**
Arte e cultura	0	2	0	3	0	0	0	**5**
Educação, formação e empregabilidade	7	22	16	1	16	11	3	**76**
Inclusão e desenvolvimento	10	27	35	16	77	28	37	**230**
Ciência e Tecnologia	0	0	1	0	3	1	0	**5**
Ajuda humanitária e emergencial	4	0	2	0	4	1	0	**11**
TOTAL POR PAÍS	**36**	**63**	**74**	**27**	**140**	**57**	**45**	**442**

Fonte: autoria nossa

Por meio da descrição no site de cada uma das ONG, observou-se que, apesar de estarem listadas nas plataformas europeias, um grande número destas ONG desenvolvem atividades no país europeu e em outros países da Europa ou fora dela. Na tabela a seguir estão apresentados os percentuais de ONG cuja atuação ocorre em território estrangeiro.

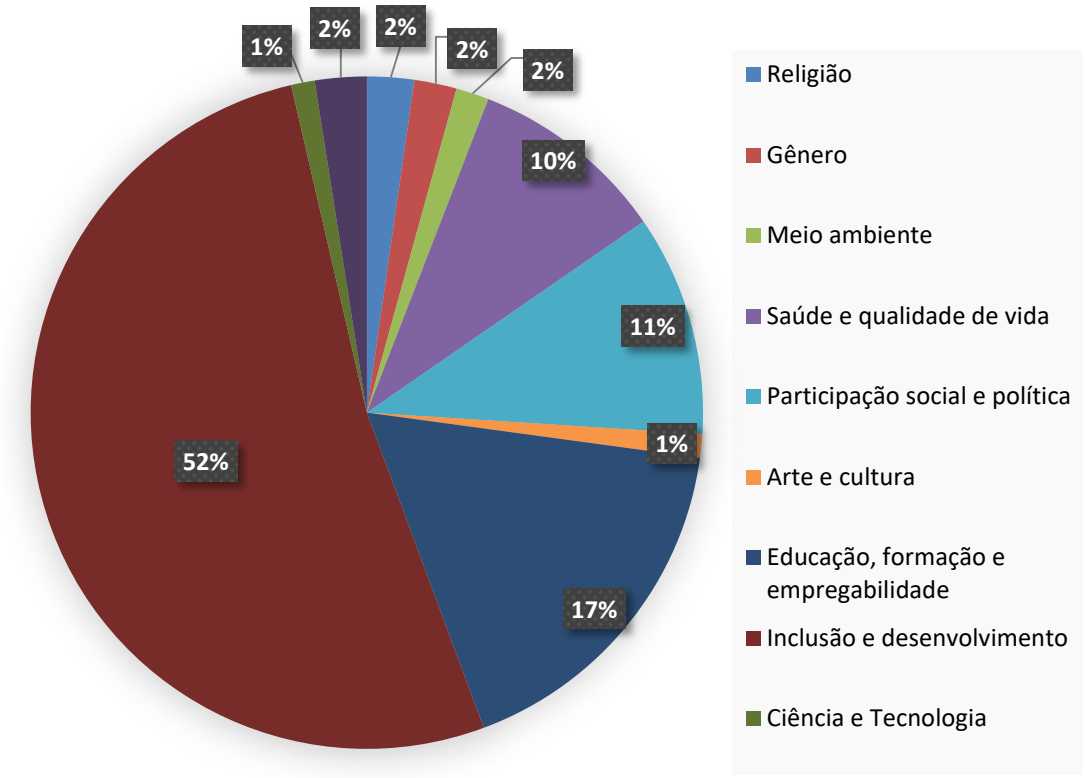
Tabela 4: ONG de países europeus que desenvolvem atividades em outros países da Europa ou outros continentes

	Áustria	Portugal	Espanha	Malta	Alemanha	Irlanda	Itália	**TOTAL**
Total de ONG por país	36	63	74	27	140	57	45	442
Total de ONG com atuação em outros países	**17**	**38**	**55**	**10**	**127**	**44**	**42**	**333**
Percentual	**47,2%**	**60,3%**	**74,3%**	**37,0%**	**90,7%**	**77,2%**	**93,3%**	**75,3%**

Fonte: autoria nossa

Apesar dessa atuação incorporar o hemisfério sul, os países do continente africano são os principais beneficiários dos serviços oferecidos pelas ONG europeias.

Figura 16: Distribuição percentual das ONG da Europa por categoria



Fonte: autoria nossa

De forma geral, as categorias seguem tendências parecidas nos contextos latino-americano e europeu. Entretanto, ao se analisar cada categoria percebemos algumas diferenças: Inclusão e desenvolvimento é a classe com maior número de ONG classificadas como tal. No entanto, o percentual das ONG da Europa com atuação nessa classe é maior do que o percentual do grupo da América Latina.

Educação, formação e empregabilidade é a segunda classe com maiores percentuais em ambas as realidades, sendo também presente em maior quantidade nas ONG europeias do que nas latino-americanas, com destaque para ONG que apresentam ofertas de voluntariado como opção formativa. Já meio-ambiente, arte e cultura, e gênero são categorias em que os valores percentuais das ONG da América Latina se sobressaem em relação aos valores das ONG europeias.

5.3 Contextos e funções das práticas educativas não formais

A partir da análise dos trabalhos acadêmicos produzidos a respeito da educação não formal, foi possível ter uma visão ampla de aspectos deste tipo de educação, nomeadamente no que se refere aos contextos onde ela acontece, aos tipos de estudos produzidos (se teóricos ou empíricos), aos países e, consequentemente, aos continentes onde ela ocorre, do grupo etário ao qual os sujeitos participantes da ação educativa fazem parte, ao lugar (tipo de instituição) e às funções que desempenha.

5.3.1 Os temas das experiências educativas

Após a leitura de todos os resumos e registro do conteúdo de cada experiência educacional relatada nos trabalhos acadêmicos, optou-se pela criação de dez categorias que indicam o tema da atividade educativa, a saber: Arte e cultura; Ciência e tecnologia; Educação, formação e empregabilidade; Gênero; Inclusão e desenvolvimento; Meio ambiente; Participação social e política; Religião; Saúde e qualidade de vida e; Teoria da ENF.

Antes de apresentar cada um dos temas é importante destacar que muitas das experiências desenvolvidas e descritas nos trabalhos acadêmicos possuíam mais de um tema de aprendizagem que objetivavam desenvolver. Deste modo, um trabalho em contexto de aprendizagem do hip hop, desenvolvido com a juventude negra na cidade de Lisboa, e que tinha também como objetivo discutir as questões de raça e empoderamento, caracteriza-se como uma atividade artística, que tem como finalidade desenvolver habilidades criativas, mas, também, proporcionar uma visão crítica sobre temas relacionados à raça, pertencimento e lugar. Isto para elucidar que a tarefa de categorização das experiências educativas apresentadas nos artigos não é simples, contudo, optou-se em classificar cada trabalho acadêmico pelo tema que se julgou ser o principal daquela ação educativa. Deste modo, como apresentado no exemplo citado, embora cada artigo tenha sido classificado como pertencente a uma categoria, as experiências são complexas e possuem mais de um objetivo de aprendizagem que se pretendeu proporcionar.

O conjunto de trabalhos categorizados como "Arte e cultura" corresponde a 7,3% do total dos trabalhos, ou seja, 28 de um total de 383, e diz respeito a ações educativas que tiveram como principal objetivo promover uma experiência educativa em contexto de arte e cultura. São experiências desenvolvidas na cidade, sem um local específico, mas também em vilas culturais, nas tribos, em rodas de cultura e leitura, em projetos de ensino de música, em acampamentos de uma etnia

determinada, entre outras. Definir o que é arte não é uma tarefa trivial, nem mesmo para os estudiosos desse ramo de conhecimento, portanto, definir quais são às experiências educativas ligadas à arte, consequentemente também não é uma atividade fácil. É certo que foi preferível manter arte e cultura como uma única categoria, pois então interligadas.

De acordo com Coli (1995), o que é ou não arte é definido por meio de atribuições feitas pela cultura na qual os sujeitos estão inseridos. Cultura por sua vez, corresponde a um conjunto de comportamentos, crenças e valores transmitidos coletivamente por meio da sociedade. Deste modo, arte e cultura, vistas deste modo, estão imbricadas.

O tema "Ciência e Tecnologia", por sua vez, ocupa 12% do total dos trabalhos, ou seja, 46 artigos, e engloba os trabalhos desenvolvidos em museus, universidades, escolas, em ambientes virtuais, em ambientes laborais ou outras instituições que tinham como finalidade formar para o mercado de trabalho; compreende também as experiências desenvolvidos em instituições sociais.

Nesta categoria encontram-se os trabalhos que relatam as experiências de educação não formal que tinham por finalidade desenvolver conhecimento sobre conceitos científicos ou que se utilizavam da tecnologia, por meio de plataformas, computadores, smartphones, como uma ferramenta para a aprendizagem da educação não formal. Optou-se por agregar as duas categorias em apenas uma por compreender que ciência e tecnologia estão interligadas. De acordo com Gilbert (1995) enquanto que a ciência busca explicações, ou seja, interpretações para o que acontece na natureza, a tecnologia determina a necessidade e faz o produto. Deste modo, os trabalhos classificados como referentes à ciência e a tecnologia estão relacionados a esses dois conceitos em dois sentidos diferentes. Primeiro, correspondem aos trabalhos que tinham a ciência e a tecnologia como conteúdos a serem aprendidos. Em segundo, os trabalhos que relataram a utilização da ciência e da tecnologia como uma aliada aos processos de aprendizagem não formal.

A categoria "Educação, formação e empregabilidade" equivale a 25,6% do total de trabalhos analisados, ou seja, 98 artigos, e corresponde a experiências educativas em duas esferas diferentes: aos processos educativos extensivos da educação formal, com temas genéricos, e aos processos formativos referentes à formação laboral, tanto com o objetivo de empregar as pessoas que deles faziam parte como também treinamentos no âmbito do trabalho.

Optou-se por manter estes dois aspectos de processos educativos — aprendizagem de temas genéricos e formação laboral — juntos, pois muitas das experiências classificadas como pertencentes a esta categoria evidenciavam a formação também do profissional a nível técnico e superior, ou seja, em cursos de formação profissional de nível médio, como igualmente os ofertados em instituições de

ensino superior. Nesta categoria também constam os relatos de experiências formativas em ambiente de trabalho ou com o objetivo de obtê-lo; portanto, sempre tendo o trabalho ou formação de determinado profissional como finalidade.

A categoria "Gênero" ocupa 1,3% (5 artigos) dos trabalhos selecionados. Reúne os trabalhos que também envolvem outros temas de experiências educativas não formais relatados neste estudo, mas que, por apresentarem um recorte de experiências direcionadas, na maioria das vezes, para meninas ou mulheres, ou que, por exemplo, compararam o desempenho acadêmico de meninos *versus* meninas, foram reunidos em uma categoria à parte.

O conceito de gênero empregado nos trabalhos pertencentes a esta categoria não diz respeito a gênero em seu aspecto gramatical, no sentido de diferenciação biológica entre os seres humanos pertencentes ao sexo masculino ou feminino, mas traz uma conotação do conceito de gênero empregado nas Ciências Sociais. De acordo com os estudos realizados neste campo de conhecimento, há diferenças entre o feminino e o masculino que são resultantes de construções sociais a respeito da relação e dos papéis desempenhados por homens e mulheres no âmbito cultural e que também terão reflexos nas relações dos indivíduos com a educação, seja ela formal, não formal ou informal (Beauvoir, 1949; Engels, 1980; Morgan, 1976). É importante, contudo, evidenciar que outros trabalhos trazem meninas ou mulheres como principais sujeitos da ação educativa, porém os trabalhos agrupados nesta categoria apresentam ações específicas direcionadas ao combate da diferenciação social entre homens e mulheres no que toca ao acesso à educação não formal e a inclusão social.

A categoria "Inclusão e desenvolvimento", que ocupa 19,1% (73 artigos), circunscreve os trabalhos acadêmicos cujas experiências educativas objetivavam o desenvolvimento e a inclusão social, quer de um grupo social específico dentro de uma localidade mais abrangente, quer de um determinado território como um todo. Como o que ocorre em outras categorias, os trabalhos acadêmicos pertencentes a esta fazem interseção com outras categorias, mas foram assim classificados por terem como finalidade principal a inclusão e o desenvolvimento. A inclusão e em contraposição a exclusão social, entra como tema nas discussões acadêmicas a partir da década de 1960 abarcando uma multiplicidade de problemas socioeconômicos. Está ligada a teoria da marginalidade que buscou compreender a mão-de-obra marginalizada na América Latina.

De acordo com Lesbaupin (2000), a questão da exclusão social está presente em todos os países, sendo eles subdesenvolvidos ou desenvolvidos, pois, mesmo nestes últimos, há grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade, com privação de direitos e em situação de pobreza. Porém, o conceito de exclusão social é flexível, sofrendo mudanças em sua concepção mediante o

período histórico e também em relação ao âmbito no qual a exclusão acontece, recebendo enfoques ora da questão econômica, ora de construções sociais como raça e gênero, por exemplo.

Deste modo, de acordo com a Comissão Europeia, a exclusão social:

> É um processo através do qual certos indivíduos são empurrados para a margem da sociedade e impedidos de nela participarem plenamente em virtude da sua pobreza ou da falta de competências básicas e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, ou ainda em resultado de discriminação (Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p. 9).

Já de acordo com Lesbaupin (2000, p. 36), "exclusão social não é um conceito, é uma nova questão social. Esta situação está sendo produzida pela conjunção das transformações no processo produtivo, com as políticas neoliberais e com a globalização", enquanto que, para Mazza (2005, p.183), a exclusão social é "um processo dinâmico, multidimensional, por meio do qual se nega aos indivíduos — por motivos de raça, etnia, género e outras características que os definem — o acesso a oportunidades e serviços de qualidade que lhes permitam viver produtivamente fora da pobreza".

Sendo assim, vemos que diferentes autores ou organização internacionais, como é o caso da Comissão das Comunidades Europeias, dão diferentes enfoques à problemática da exclusão social, sendo alguns destes enfoques centrados em questões econômicas ou em questões mais de ordem sociocultural. Consequentemente, as ações que objetivam combater a exclusão social, ou seja, que possuem a finalidade de promover a inclusão social também são diversas, envolvendo políticas de estado e solidariedade social. É uma luta que envolve planos estratégicos e intersetoriais, com ações a nível social, econômico e ambiental para que se garanta a sustentabilidade e o desenvolvimento (Alvino-Borba & Mata-Lima, 2011).

Na categoria denominada "Meio ambiente", que corresponde a 2,1% dos estudos, ou seja, 8 artigos, constam os trabalhos cujos relatos se referem a experiências educativas relacionadas à problemática ambiental. Referem-se a ações educativas que tiveram por objetivo buscar formas de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, preservassem os recursos naturais, deixando-os disponíveis para as próximas gerações.

A preocupação com os problemas ambientais é recente, remonta às últimas décadas do século XX, quando as mudanças sociais decorrentes de uma nova forma de vida após a Revolução Industrial e as transformações trazidas pelo capitalismo passam a prejudicar a saúde humana e a sustentabilidade ambiental, pois imprimem um modelo econômico de incentivo à acumulação de capital e ao consumismo (Pereira & Curi, 2012). Deste modo, vários movimentos e organizações, percebendo o

mau uso do meio ambiente e a necessidade urgente de se tomar medidas a esse respeito, passaram a organizar ações para que se incentivassem e cobrassem novas formas de se relacionar com a natureza no que toca ao processo produtivo e ao consumo. Um dos meios para se produzir um novo modo de conviver tendo em vista a preservação do meio ambiente tem sido a educação. De acordo com Jacobi (2003), este é um desafio para a educação: desenvolver uma educação ambiental que seja crítica e inovadora tanto nos espaços formais como não formais, pois esta é um ato político de transformação social.

Os trabalhos acadêmicos classificados como pertencentes à categoria "Participação social e política", correspondem a 5,5% do total, ou seja, 21 dos trabalhos acadêmicos e dizem respeito a experiências educativas, em ambientes escolares ou não escolares, mas que tinham por objetivo proporcionar a aprendizagem a respeito da cidadania, formar sujeitos sociopolíticos, envolver em ações democráticas, entre outros objetivos. O conceito de participação não é monossêmico, os significados que pode apresentar estão relacionados diretamente ao contexto onde os atos de participação ocorrem. Deste modo, se antes, em meados dos anos 1960, o que se compreendia por participação social e política referia-se a formas de como os cidadãos influenciariam as decisões dos governos, ou seja, uma função meramente eleitoral, desde aquela década, com os estudos a respeito dos movimentos sociais, o conceito se amplia e passa a referir-se também a ações políticas destinadas a mudanças de valores por parte da sociedade (Borba, 2012).

A categoria denominada "Religião" reúne 1,6% do total de trabalhos, ou seja, corresponde a 6 artigos. As produções acadêmicas desta categoria são referentes a experiências educativas realizadas por grupos religiosos em variados espaços como um acampamento, por exemplo, e também as ações realizadas em instituições religiosas como as igrejas. Como uma das categorias de contextos onde as experiências educativas foram realizadas refere-se ao contexto religioso, é importante dedicar algumas linhas a explicação de qual a concepção de religião empregada neste estudo, pois o conceito de religião não encontra unanimidade entre os estudiosos do tema, como esclarece (Woodhead, 2018, p. 181-182):

> a definição de religião não é a mesma coisa que o conceito de religião. Esse último enfrenta dificuldades adicionais. Teólogos cristãos há tempos contestam dizendo que a "religião" seria um conceito moderno, que carrega uma bagagem de pressupostos seculares e que limita, distorce e usurpa a verdade daquilo que se propõe a dissecar.

Assim, a autora Woodhead apresenta a taxonomia de cinco conceitos principais de religião no campo das ciências sociais: religião como cultura; religião como identidade; religião como relacionamento; religião como prática; e religião como poder. Nos trabalhos reunidos na revisão sistemática, e categorizados como "Religião", o elemento da religião aparece como dois desses aspectos. O primeiro é como um meio, ou seja, como um contexto a partir do qual determinada aprendizagem acontece, seja proporcionada por um grupo religioso ou uma instituição religiosa. O segundo apresenta a religião como o objetivo final, isto é, a experiência educativa tem como finalidade proporcionar aprendizagens a respeito daquela crença.

A categoria denominada "Saúde e qualidade de vida", corresponde a 6,8%, ou seja, 26 do total de referências, e como o próprio nome sugere, refere-se aos trabalhos acadêmicos que tiveram como finalidade promover, a partir da educação não formal, saúde e qualidade de vida.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS, a saúde é vista não apenas como a ausência de doença, mas a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Porém, essa concepção de saúde vem sendo criticada, primeiramente por "perfeito" ser algo indefinível, segundo pela distinção entre o físico, social e psíquico do ser humano, sendo, portanto, uma concepção positivista de saúde (Segre & Ferraz, 1997). Hoje, os aspectos ligados à saúde são mais amplos e críticos e envolvem fatores econômicos, histórico-sociais, políticos, de qualidade de vida, onde os indivíduos têm as necessidades básicas como supridas, e ainda os fatores subjetivos, como direitos, valores e crenças, construídos no meio ao qual o individuo pertence e ao longo do seu ciclo de vida (Ministério da Saúde do Brasil, 2008). Sendo assim, os trabalhos acadêmicos que foram relacionados ao tema da saúde e da qualidade de vida, possuem uma variedade desses aspectos que são relativos à saúde quando vista num sentido mais amplo, não ligado apenas ao fator biológico, ou seja, saúde como ausência de doença. A saúde aqui é vista nas relações que os indivíduos constroem em comunidade e na relação também com a natureza.

A última categoria, denominada "Teoria da ENF", compreende a 18,8%, ou seja, 72 do total de artigos e refere-se os trabalhos acadêmicos correspondentes a estudos teóricos sobre a educação não formal, vista de modo geral, ou algumas especificidades deste tipo de educação, bem como estudos sobre o conceito, sobre aspectos teóricos da prática de educadores, contextos de aprendizagem de grupos etários ou étnicos específicos, de países, continentes ou no âmbito global.

A análise dos temas das experiências educativas não formais abordados por cientistas nos dois contextos estudados — América Latina e Europa — indicam que nestes dois continentes, apesar de haver semelhanças, pois os temas são equivalente nos dois continentes, as práticas de educação não

formal seguem proporções diferentes. Na Europa há uma maior enfase nas práticas destinadas à Formação e Empregabilidade, enquanto que na América Latina, Inclusão e Desenvolvimento é o tema com maior número de experiências educativas estudadas, seguido de Ciência e Tecnologia.

Isto nos permite interpretar que a educação não formal é um fenômeno universal, mas que acontece de acordo com o contexto a que pertence, mediante as necessidades identificadas por grupos da sociedade civil, por direcionamentos dados pelos governantes e economias, e também por questões relacionadas à cultura.

Assim, os dados resultantes da revisão sistemática corroboram para o entendimento de que, sobretudo nos países do norte, a educação não formal é um importante campo a partir do qual as economias recorrem para formar a mão de obra qualificada de que necessitam (Bjornàvold, 2000; Colley et al., 2003).

Não queremos com isto afirmar que na América Latina a educação não formal não seja utilizada para fins econômicos; uma evidência disto é que práticas de educação não formal relacionadas ao tema Ciência e Tecnologia têm grande expressividade no continente, contudo, as experiências desenvolvidas com grupos excluídos, a fim de os incluírem socialmente, através da garantia de direitos, acesso à alfabetização e conteúdos que são do âmbito escolar, com a finalidade de promover o desenvolvimento local, está muito presente no continente.

Deste modo, enquanto que no primeiro contexto, o europeu, predominam práticas que visam o desenvolvimento, mas a partir de uma perspectiva individual da formação para o emprego, no segundo contexto, o objetivo também é o desenvolvimento, mas com um sentido diferente, pois as práticas educativas se referem a movimentos que são, sobretudo, coletivos.

5.3.2 As funções da educação não formal

A partir da análise dos trabalhos acadêmicos selecionados, ficou evidente que a educação não formal obedece a algumas funções ou papéis que a educação como um todo, por meio de variados tipos de instituições, da cultura, da mídia, entre outros, exerce. Na literatura científica, alguns autores já indicaram algumas dessas funções desempenhadas pela educação não formal.

Na década de 1970, Paulston (1972), ao estabelecer aspectos que diferenciam a educação não formal da formal, já havia identificado que a educação não formal teria a função de complementar ou suplementar a educação formal, a partir do aprendizado de habilidades e conhecimentos práticos a serem utilizados em situação de trabalho ou na vida comunitária.

Brennan (1997), por sua vez, classificou três subtipos de educação não formal, de acordo com objetivos, ou seja, funções específicas. O primeiro destes subtipos é o de complementaridade da educação formal. Este tipo de educação está relacionado ao próprio surgimento da educação não formal, pois se destina a sujeitos cujos percursos formais de educação formal foram insuficientes, ou seja, os que abandonaram a escola possuindo poucos anos de escolaridade ou que são adultos analfabetos. O segundo subtipo de educação não formal é o alternativo a educação formal, deste modo, se refere aos processos educativos destinados aos povos tradicionais, como os indígenas, por exemplo, para os quais as políticas educativas preveem processos educativos próprios, de acordo com a cultura e tradições que lhes são devidos. O terceiro subtipo de educação não formal é também complementar a educação formal e refere-se aos processos educativos que têm por objetivo desenvolver as nações, ou seja, são respostas às demandas da sociedade capitalista que possui necessidades educacionais, sociais e econômicas e para as quais a educação formal é lenta a dar respostas.

As três funções, ou papéis dos subtipos de educação não formal propostos por Brennan (1997), são estabelecidos a partir da relação que exercem com a educação formal, sobretudo no que se refere à incapacidade desta de cumprir as funções para as quais foi designada. Assim, essas funções são desempenhadas pela educação não formal em outras instituições que não são as tradicionais escolares.

Romi e Schmida (2009), a partir de revisão de literatura, também defendem diferentes papéis ou funções da educação não formal que classificam de acordo com variáveis. Deste modo, a primeira variável se refere a atividades extracurriculares na escola e atividades fora da escola (como por exemplo, as que ocorrem em movimentos juvenis, ambientes recreativos e organizações comunitárias). A segunda variável apresentada pelos autores se refere às funções das atividades educativas em nível macro e micro; assim, no nível macro, corresponde a atividades que desempenham a função de modificar o sistema educacional formal, ao passo que no nível micro corresponde a atividades no nível individual. A terceira variável se refere à aprendizagem situada, que faz parte do percurso de vida dos sujeitos desde a infância até à velhice. E a quarta variável se refere às orientações ideológicas de atividade como as de movimentos sociais ou mais neutras e universais das práticas de educação não formal. Dito isto, cada uma destas variáveis vão definir objetivos diferentes da educação não formal.

Trilla (1998), na década de 1990, já havia chamado a atenção para o fato de que a literatura científica, como um todo, gastou muito tempo em sinalizar as diferenças entre os três tipos de educação — formal, não formal e informal — e que uma tarefa igualmente importante é perceber quais

são as relações que existem, ou que pelo menos deveriam existir entre estes três tipos de educação. Ainda de acordo com Trilla (1998), a educação não é um acúmulo de todas as experiências educativas que os sujeitos vivenciam, mas é uma combinação de todas essas vivências. Este modo de ver a educação, como uma conjunção de experiências e não como um aglomerado, é interno ao sujeito e externo a ele.

Em relação ao aspecto interno, alguns teóricos da psicologia da aprendizagem utilizaram conceitos próprios para explicar que a aprendizagem, resultante dos processos educativos pelos quais os indivíduos percorrem, é sempre uma interação entre o que o indivíduo já sabia e o que ele passou a conhecer. Deste modo, Jean Piaget utilizou os conceitos de "assimilação" e "acomodação", Lev Vygotsky empregou "zona de desenvolvimento real" e "zona de desenvolvimento proximal" e David Ausubel aplicou o conceito de "aprendizagem significativa", para explicar que a aprendizagem só acontece quando o indivíduo é capaz de relacionar o conhecimento que antes possuía ao que passou a conhecer agora (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

Do ponto de vista externo ao sujeito, Trilla (1998) esclarece que a educação em seus efeitos

> És una suerte de interdependência que se puede expressar diacrónicamente (cada experiencia educativa se vive em función de las experiências educativas anteriores y prepara y condiciona las subsiguientes), y também sincrónicamente (lo que le ocurre al niño en la escuela está em relación a lo que vive en la familia y en los otros entornos educativos en los que participa y viceversa) (Trilla, 1998, p. 188)

Quando esta interação entre o que o individuo já sabe e o que agora deve aprender não ocorre, não acontece a aprendizagem de fato. Externamente ao sujeito, do ponto de vista social, quando a educação não é capaz de estabelecer uma relação com o contexto de vida do indivíduo, resulta no que Freire (1987) denominou de educação bancária, ou seja, assim como acontece em uma transação econômica, o novo conhecimento é apenas "depositado" sobre o sujeito.

Então, se para aprender os indivíduos precisam relacionar o que sabem, saberes estes adquiridos nos variados tipos de experiências educativas, é importante para o estudo da educação não formal perceber as relações entre a educação não formal e os outros tipos de educação.

De acordo com Trilla (1998), há cinco tipos de relações funcionais entre a educação não formal, formal e informal. A primeira relação que será aqui expressada é a de suplência, e se refere a quando o sistema de educação formal é insuficiente para promover determinado tipo de educação e a educação não formal estabelece então essa relação de ocupação do lugar. O inverso também ocorre

entre a educação não formal e a formal. A segunda relação é a de substituição. Refere-se a aquelas situações onde os sujeitos residem em contextos geograficamente distantes, ou socioeconômicos desfavoráveis, ou ainda a grupos específicos onde o acesso à escolarização é escasso e as possibilidades de remediação em curto prazo não são uma opção. A terceira relação é a de reforço e colaboração e diz respeito a aquelas ações educativas desenvolvidas em bibliotecas, museus, fundações culturais, programas nos meios de comunicação, entre outros, que tem a função de reformar e colaborar com os programas de educação das instituições formais. Relação de interferência é o quarto tipo de relação funcional entre a educação não formal e os outros tipos de educação e consiste nas interferências e contradições que existem entre os tipos de educação, demonstrando que o universo educativo não é homogêneo, mas sim heterogêneo, com diferentes interesses presentes e valores conflitantes. O quinto tipo de relação existente entre a educação formal, não formal e informal é a relação de complementaridade, que foi citada por último, pois receberá uma atenção maior neste capítulo. De acordo com Trilla (1998), tendo em vista a educação integral do sujeito, nenhuma das instâncias educativas das quais o sujeito participa é suficiente em si mesma, existindo uma relação de complementaridade entre elas, uma espécie de divisão de funções e objetivos entre os agentes educativos. Deste modo, a relação de complementaridade entre a educação não formal e os outros tipos de educação tem as seguintes ênfases:

> nas instancias atienden más directamente a lo intelectual y otras hacen a lo afectivo o a la sociabilidad, unas están diseñadas para ofrecer contenidos generales y otras para adiestrar en habilidades muy específicas, unas pretenden capacitar para el trabajo y otras actuán em el ámbito del ócio, etc. (Trilla, 1998, p. 190).

Com base no que é defendido por Trilla (1998), como exposto na citação acima, as experiências educativas relatadas nos trabalhos acadêmicos selecionados na revisão sistemática foram agrupados em 4 categorias no que diz respeito a ênfase que apresentam na relação de complementaridade com os outros tipos de educação. São estas ênfases: educação formal (substituição, compensação e reforço); trabalho (formação ocupacional); ócio e formação cultura desinteressada (atividades realizadas em clubes, conferências, atividades físicas, teatros e outras atividades artísticas) e aspectos da vida social e cotidiana (formação de pais, voluntariado, acampamentos, igrejas, entre outras atividades).

Como a variedade de experiências educativas é grande e a complexidade de ênfases também, essas quatro categorizações não foram suficientes para descrever a natureza de todas as funções, pois

há um grupo de experiências educativas de vertente crítica, que foram categorizadas como "mudança social", visto que objetivaram promover, por meio do processo educativo, emancipação social e política, de modo que se aproxima de uma pedagogia freireana, praticada em processos de educação popular.

A questão central na pedagogia de Freire (1987) está na alteração da consciência. O mundo é interpretado pelo autor como sendo constituído por dois grupos de sujeitos: *oprimidos* e *opressores*, ou seja, aqueles sujeitos que são explorados e os que exploram. A educação é vista como uma importante ferramenta para que os oprimidos percebam a situação de exploração em que se encontram e desenvolvam estratégias para promover a mudança social. Conscientizar através do diálogo envolve levar os indivíduos a perceberem quais são as contradições sociais, políticas e econômicas da sociedade e lutar contra os elementos opressores. As classes dominantes, que influenciam as políticas educacionais e que dominam o monopólio de instituições educativas privadas não querem promover esse tipo de educação, dado que é uma ameaça às estruturas que lhes conferem poder. Por esse motivo a educação é concebida como um ato político, pois pressupõe um compromisso com a mudança social. Nos países em desenvolvimento, esse processo educativo começa pela obtenção das habilidades de leitura e escrita, processo este que é feito de forma crítica, a partir da discussão dos conteúdos.

Deste modo, se, por um lado, o método de educar para a conscientização é o diálogo, por outro, o método utilizado pelos opressores é a "educação bancária", onde o professor é o único possuidor do conhecimento e o deposita sobre os educandos, como explica Freire (1987, p. 40):

> Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.
>
> Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.
>
> A educação "bancária", em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

A educação bancária está presente na maioria dos processos educativos formais, enquanto que a educação não formal é vista como um importante espaço de experiências transformadoras, pois ocorre em espaços diversificados e consegue alcançar os moradores da periferia, as comunidades geograficamente distantes dos grandes centros urbanos, como camponeses ou pastores, entre outros grupos socialmente excluídos.

É importante também refletir que esta última função identificada pode ser analisada a partir de dois aspectos no que se refere à forma com a qual se relacionada com a educação escolar. O primeiro deles é que a educação que visa a transformação social ocorre em atividades cujo objetivo é complementar a educação escolar, por meio de processos que visam a escolarização de sujeitos excluídos socialmente. O segundo aspecto pode ser visto como não sendo completivo do sistema formal de ensino, assim como as demais funções identificadas por Trilla (1998), mas estes processos educativos expressam um movimento das classes populares em busca da organização coletiva e reivindicação dos conhecimentos científicos, que, de acordo com Saviani (2007), são essenciais porque

> o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (p. 61).

Deste modo, a apropriação dos conhecimentos científicos faz parte da luta das classes populares, pois expressa a reivindicação de um saber que foi contruído historicamente e que deveria pertencer a todos, mas, como comumente é um saber institucionalizado, é negado a parte da população que não tem acesso a educação formal ou que, no caso de ter, este acesso acontece de forma insuficiente ou precária.

Dito isto, as funções da educação não formal presentes nas experiências expressas nos trabalhos acadêmicos foram classificadas de acordo com as seguintes categorias: as que estabelecem função de complementaridade com a educação formal — de acordo com a especificação de Trilla (1998) — e se relacionam à *educação formal*; ao *trabalho*; ao *ócio e formação cultural desinteressada* e *aspectos da vida social e cotidiana*; e a função de *mudança social*, acrescentada por nós em nosso modelo de análise.

A função de complementaridade da *educação formal* corresponde àquelas experiências educativas desenvolvidas dentro da própria escola ou em universidades, em outras instituições educacionais ou sociais, como também em ambientes virtuais, e que, em certa medida, tinham como função complementar o currículo da educação formal, por meio do aprendizado de conteúdos ligados à ciência, ao civismo, à arte, como também com o objetivo de substituí-la, por meio de projetos ligados ao letramento e à numeracia.

As experiências acadêmicas classificadas como tendo a função de complementaridade da educação formal e relativas ao *trabalho*, como o próprio nome sugere, são aquelas ligadas à formação ocupacional, desenvolvidas tanto em ambiente de trabalho, para indivíduos já empregados, ou aquelas desenvolvidas em instituições sociais ou educativas e que tinham como objetivo dotar os sujeitos de habilidades que lhes permitissem desempenhar alguma função profissional.

Os trabalhos acadêmicos que relatam experiências cuja função de complementaridade em relação à educação formal se refere ao *ócio e formação cultural desinteressada*, foram assim classificados por acontecerem em ocasiões geralmente relacionadas ao lazer, mas que mesmo o objetivo final não sendo o intencional, no percurso, terminavam por promover experiências de aprendizagem ligadas ao artesanato, à ciência, à arte, à dança, à música, ao esporte, à arqueologia, e que aconteceram em lugares como museus, clubes e instituições artísticas de várias naturezas.

As experiências educativas classificadas como relacionadas à função de complementaridade da educação formal e relacionadas a *aspectos da vida social e cotidiana*, são aquelas que se referem a vários aspectos habituais dos sujeitos e da vida em sociedade, geralmente desenvolvidas em espaços de convivência humana, como uma colônia ou acampamento de escoteiros, outras instituições sociais ou educativas e referentes à sociabilidade dos sujeitos. Sendo assim, são espaços que os indivíduos frequentam para desenvolverem conhecimento a respeito da educação sexual, prevenção a drogas, tecelagem, formação moral, envelhecimento, religião, entre outros.

As experiências educativas relacionadas à função de *mudança social* são aquelas desenvolvidas em instituições culturais, associações, movimentos sociais, organizações comunitárias, ONG, entre outras, e que objetivaram desenvolver conhecimentos a respeito da participação, democracia, cidadania, aprendizagem política a respeito de direitos e deveres, gênero, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento local.

5.3.3 Predominâncias da função da educação não formal de acordo com o grupo etário

A classificação do grupo etário do qual os sujeitos participantes da ação educativa fazem parte foi feita por meio do que os próprios trabalhos acadêmicos indicaram ou a partir do que ficou subentendido por meio da leitura dos resumos. Sendo assim, alguns trabalhos trouxeram em seu título ou resumo qual era o grupo etário ao qual o estudo se referia, como crianças, por exemplo, ou alguns outros trabalhos não expressaram qual era o grupo etário, mas por referir-se a um estudo com universitários ou ambiente de trabalho, pressupôs-se que se referia ao grupo etário "jovem e adulto" ou "jovem ou adulto".

Esta identificação de para qual grupo etário a ação educativa não formal se destina é pertinente, primeiro para detalhar o panorama a respeito da educação não formal que neste capítulo se objetivou construir, depois, porque interessa-nos perceber quais são as ações educativas destinadas a cada grupo etário, e em especial às juventudes, e a função que as práticas de educação não formal exerce quando destinada a cada uma das fases da vida.

Do ponto de vista da história e da sociologia, os estágios de vida são biológicos, mas sobretudo sociais. Sendo assim, são construídos culturalmente e a depender também das realidades materiais das quais as pessoas fazem parte; a exemplo disto, enquanto que um filho de família abastada na Grã-Bretanha do século XIX tinha anos de vida dedicados ao estudo em escolas internas, um filho de uma família menos favorecida trabalhava em minas de carvão aos 13 anos, ou uma filha trabalhava como empregada doméstica por volta desta mesma idade. Por motivos de diferenças culturais, históricas e materiais que a ideia de fases da vida possui, na perspectiva sociológica adota-se o termo trajeto de vida em contraposição a ciclo de vida (Giddens, 2009). Assim, na atualidade, as ações educativas destinadas a cada grupo etário estão relacionadas com as construções sociais a respeito dos estágios da vida.

Deste modo, no que se refere às crianças nas sociedades ocidentais, durante a maior parte desse período do trajeto de vida, elas estão na escola. A revisão sistemática mostrou que a elas também é destinado boa parte das ações educativas não formais, 13,6%, se considerado exclusivamente ações destinadas a crianças e adolescentes. Estas ações que os autores descrevem como não formais, muitas vezes acontecem dentro da própria escola, como um complemento da educação formal, e outras vezes acontecem fora da escola, em instituições sociais, por exemplo, em virtude de uma política governamental como também por iniciativas da sociedade civil.

Entre os trabalhos que relataram experiências educativas não formais como complementares à educação escolar e realizadas dentro da escola, percebem-se quatro eixos que dirigiram essas ações: o primeiro, diz respeito à formação para a cidadania, para o estar em sociedade, por meio da educação cívica, educação para a preservação cultural e para a relação com o meio ambiente; o segundo eixo, corresponde a ações que visam complementar o currículo no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades científicas; o terceiro eixo, corresponde a ações que visaram promover a inclusão de grupos socialmente excluídos, seja através de projetos envolvendo aprendizado de idioma dentro da escola, para alunos refugiados ou imigrantes, por exemplo; o quarto eixo, corresponde a análises de experiências em países não ocidentais e dedicaram-se a estudar as diferenças educacionais de acordo com o gênero, ora comparando o desempenho de meninos e meninas na escola e ora relatando o acesso de meninas à escola.

Os artigos acadêmicos que se dedicaram a relatar e investigar ações educativas com crianças em ambientes não escolares seguiram algumas tendências dos eixos relatados nas experiências educativas que ocorreram dentro da escola, como formação para a cidadania e inclusão de grupos marginalizados, porém, realizados por organizações da sociedade civil, instituições desportivas, museus, entre outras.

Nas ONG, as práticas educativas relatadas apresentam uma grande variedade de ações destinadas às crianças e aos adolescentes, que vão desde formação para a prática sexual segura à escolarização de grupos excluídos. Porém, como a diversidade de instituições que realizam ações educativas não formais é grande, é notório que essas práticas cobrem vários aspectos da vida das crianças, adolescentes e destas com as famílias. Sendo assim, relatam prática de esportes, orientação profissional, aprendizagem cultural, enfim, vários aspectos que visam preparar as crianças e os adolescentes para a vida adulta, dotando-as das habilidades requeridas para tal.

No que se refere à juventude e fase adulta, observou-se que 10,2% dos trabalhos acadêmicos destinam-se exclusivamente aos jovens e se combinado com o grupo adulto, esse número sobe para 25,6% do total, demonstrando que a este grupo se destina boa parte das ações educativas não formais. Em sua maioria, os trabalhos acadêmicos que relataram experiências de educação não formal desenvolvidas com os jovens ou estudos teóricos a esse respeito, podem ser classificados em cinco eixos principais que englobam os aspectos fundamentais da vida social juvenil. O primeiro eixo, abrange as experiências educativas destinadas à complementação da educação formal dos jovens, em espaços como escolas ou universidades e que objetivam acrescentar habilidades a essa formação, como, por exemplo, por meio do aprendizado de idiomas ou aprimoramento da escrita acadêmica.

Ainda nesse primeiro eixo, encontram-se as experiências educativas ligadas diretamente à formação profissional dos jovens, também com o objetivo de lhes dotarem com habilidades para o ingresso no mercado de trabalho, ou, para aqueles que lá já estão, oferecerem o aprimoramento de competências para a função que já desempenham.

O segundo eixo, de ações não formais destinadas aos jovens, compreende ações no campo da saúde, nomeadamente no que diz respeito à prevenção ao abuso de álcool e outras drogas e também à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST). O terceiro eixo inclui trabalhos referentes à formação política desenvolvida em movimentos sociais ou outras organizações da sociedade civil, que tiveram por objetivo tanto analisar essas práticas como relatar ações desenvolvidas com os jovens e que envolvem aspectos da vida social da juventude. Neste último aspecto, chama a atenção um trabalho de autoria de Johansson (2013) que relata uma experiência na Alemanha sobre prevenção pedagógica da xenofobia, antissemitismo e extremismo de direita, temas atuais e que envolvem a participação dos jovens na sociedade daquele país, em especial, sobretudo depois da Segunda Grande Guerra, e também de muitas outras nações. De acordo com Johansson (2013) ainda há uma percentagem perto dos 10% entre a população jovem que apresenta sentimentos de xenofobia e antissemitismo, oriundos de posições políticas de extrema direita, para os quais foram encontradas estratégias de combate que envolvem processos de educação não formal.

O quarto eixo dos trabalhos acadêmicos que retratam práticas educativas não formais voltadas para a juventude envolvem experiências ligadas à arte. Essas experiências tiveram por objetivo formar habilidades ligadas à arte, mas também promover qualidade de vida e trabalhar temas como identidade, raça e pertencimento entre a população juvenil através da música, por exemplo. A respeito deste último tema, destaca-se o trabalho de autoria de Tom (2016). Por meio da educação não formal, Tom (2016) relata que foram trabalhados, de forma crítica, temas como culturas, histórias e outros conhecimentos distintos referentes à juventude de etnia indígena americana que vive nos Estados Unidos e cabo verdiana residente em Portugal. Esta ação educativa não formal teve por objetivo promover a inclusão que a educação formal foi ineficiente em promover.

Além destes eixos citados, as práticas de educação não formal desenvolvidas com a juventude ainda apresentaram um último eixo relativo à inclusão. Em tais práticas educativas, o objetivo principal apresentado foi de, através de práticas educativas não formais, em espaços escolares ou não, promover a inclusão da população juvenil excluída por questões socioeconômicas ou de ordem cultural, como é o caso de uma experiência de inclusão de pessoas travestis e transexuais mediante uma

política pública em um estado brasileiro, como mostra o trabalho acadêmico de Silva e Ramacciotti (2020).

A próxima fase da vida após a juventude é a idade adulta ou adultez. Como as outras etapas da vida, a adultez não é imutável, mas está condicionada ao contexto histórico e social ao qual o indivíduo se encontra; deste modo, não existe uma única maneira de "ser adulto", mas as varias possibilidades de representações estão condicionadas a fatores culturais e socioeconômicos. Boa parte dos trabalhos acadêmicos, 13,3%, relataram experiências educativas destinadas exclusivamente a adultos. Esta percentagem é maior se considerada a interseção deste com outros grupos etários como crianças, adolescentes, jovens e idosos, demonstrando uma grande variedade de ações destinadas a este grupo etário.

A partir da leitura dos resumos e classificação da faixa etária a qual cada uma das ações educativas se destinou, foi possível classificar quatro eixos a partir dos quais as atividades de educação não formal para adultos estiveram presentes nos relatos. O primeiro eixo diz respeito a atividades de escolarização propriamente dita, destinadas a adultos que não obtiveram habilidades de literacia e numeracia na idade apropriada para tal. Estas atividades são destinadas a grupos excluídos socialmente, moradores de centros urbanos ou da zona rural onde as condições de vida e acesso à escola são mais precários.

Como já dito, devido às modificações atuais nos estilos de vida e aos modos de estar no mercado de trabalho, o segundo eixo de atividades não formais visam promover a empregabilidade e formação profissional. A partir dos relatos dos trabalhos acadêmicos, é possível perceber que muitos dos adultos, embora tenham terminado a formação acadêmica mediante curso superior, encontram dificuldades de inserção no mercado de trabalho, então, alguns dos trabalhos realizados com adultos e relatados nestes textos, objetivaram promover a empregabilidade. Na vertente ligada ao emprego, se, de um lado, está o da empregabilidade, no outro, está o da formação profissional, tanto para indivíduos que já ocupam cargo de trabalho como para aqueles que o querem alcançar.

O terceiro eixo de atividades não formais voltadas para a faixa etária adulta está relacionado à arte. Corresponde a atividades realizadas em museus, mas também outras ligadas à dança como uma forma de fortalecer a identidade cultural de imigrantes residentes em outro país, como mostra o trabalho acadêmico de autoria de Benza (2009), por exemplo. Em outras experiências relatadas, a arte faz uma interseção com a empregabilidade, uma vez que atividades ligadas ao artesanato, sendo esta uma atividade artística, também foi objeto de ensino de um ofício e consequentemente geração de renda para os sujeitos que dela participaram, como mostra o texto de Maria, Oliveira e Souza (2020).

Há ainda um quarto eixo de atividades não formais ligadas à faixa etária adulta, de orientação mais crítica, referente à participação em organizações como movimentos sociais, onde os indivíduos, ao participarem da atividade, desenvolvem saberes referentes à aprendizagem de direitos e outros aspectos políticos.

Os trabalhos acadêmicos de natureza teórica referentes a essa faixa etária, dedicaram-se a discutir os processos de formação de professores que atuam na educação não formal, presencial ou a distância, e também reflexões a respeito do planejamento de ações a serem desenvolvidas com grupos adultos específicos, como a exemplo do trabalho de autoria de Reddy (2010), que explora as possibilidades de escolarizar pastores mongóis por meio da educação não formal. Além desses temas, os trabalhos teóricos ainda analisaram políticas e programas de educação não formal para adultos.

Após a idade adulta, a fase seguinte nas etapas da vida é a velhice. Os trabalhos acadêmicos resultantes da revisão e que se destinam a discutir teoricamente ou relatar experiências de atividades educativas não formais dirigidas exclusivamente aos idosos não são muitos, correspondem a menos de 1% do total. Entre estes trabalhos estão três temas: empoderamento de mulheres idosas, possibilidades da educação de adultos na terceira idade, emprego e aposentadoria. No texto intitulado "A Space of Our Own. Non-Formal Education for Elder Women in Andalusia", Pietilä (2009) compartilha a experiência educativa de mulheres idosas em uma associação local de saúde. Por meio da educação não formal, as mulheres, sujeitos da ação educativa, puderam problematizar seus papéis de gênero e fazerem escolhas conscientes no que toca aos relacionamentos pessoais, espaços e tempos. A partir da aprendizagem em ambiente não formal, as mulheres idosas tiveram a oportunidade de repensar de forma consciente suas necessidades particulares e novos interesses para a vida.

Já no trabalho acadêmico de autoria de Requejo Osorio (1994)[12], o autor descreve a situação da educação de adultos na Espanha na década de 1990. Neste período, a Espanha registrava 46% de pessoas entre os 65 e 69 com pouca ou nenhuma escolarização. À medida que a idade aumenta, a percentagem de pessoas com pouco ensino formal também cresce. Desde aquela década os idosos buscavam a educação de adultos como uma forma de obter escolarização básica e uma segunda chance em meio à situação de desemprego estrutural. O autor apresenta então o conceito de "cidade educadora" e "cidade saudável" como uma alternativa de educação não formal para o desenvolvimento local, perspectiva essa de desenvolvimento em que os sujeitos da própria comunidade percebem quais são as maiores necessidades para que haja uma transformação.

[12] A revisão sistemática cobre o vintênio 2001-2020, portanto este texto estaria fora do período, contudo foi incluído por ter sido republicado em 2009 e pela relevância do tema

Na Alemanha, Wiest, Hoffmann, Widany e Kaufmann (2018) analisaram que se antes a participação na educação não formal por adultos se dava principalmente quando estes se encontravam na fase da vida referente aos anos em que exerciam atividade laboral, a procura por este tipo de educação durante a reforma ou aposentadoria cresceu nos últimos anos. Contudo, os autores afirmam que os dados coletados naquele estudo não permitem perceber com clareza se a participação na educação não formal cresceu durante todo o percurso de vida dos alemães ou se este aumento se refere principalmente à etapa de vida da terceira idade, período que coincide com a reforma.

Estes três estudos referentes a experiências de educação não formal na velhice trazem algumas informações importantes sobre ações desse tipo de educação voltadas para a terceira idade. A partir dos estudos é possível fazer algumas observações: a primeira é que há uma lacuna de estudos teóricos e empíricos que investiguem atividades de educação não formal voltadas para as populações da chamada terceira idade; em segundo lugar, os poucos estudos existentes demonstram que há iniciativas que visam promover transformação social, seja em âmbito sociocultural, pela conscientização de papéis de gênero, seja em âmbito econômico, por meio de escolarização de pessoas que na velhice ainda se encontram com pouca instrução formal e buscam na educação não formal uma oportunidade em meio à situação de desemprego estrutural.

A análise dos trabalhos acadêmicos que relatam experiências de educação não formal de acordo com os grupos etários nos permite refletir que, assim como em cada estágio da vida há muita construção social a respeito dele, as sociedades também elaboram práticas de educação não formal que julgam serem necessárias para cada estágio da vida, seja essa elaboração oriunda de políticas governamentais ou de organizações da sociedade. Deste modo, como pudemos observar, no período que vai desde a infância até a fase adulta, as práticas de educação não formal centram-se na socialização dos indivíduos, muito embora o enfoque de em cada fase seja diferente.

Assim, tanto na infância como na juventude e período que corresponde à idade adulta, há uma preocupação com a inclusão de sujeitos marginalizados e complementação das habilidades escolares, contudo, sobretudo no período que corresponde à juventude e idade adulta, há uma ênfase em práticas de educação não formal para resolução de problemas de socialização, como o álcool e outras drogas e questões relacionadas a práticas sexuais seguras, além de preparação para o emprego, e formações contínuas, cujas funções variam, pois, no início da vida, percebemos uma sobreposição da função relacionada à complementaridade da educação escolar, enquanto que nas idades que correspondem a juventude e adultez há uma enfase na função ligada ao trabalho.

5.4 As funções da educação não formal frente à condição juvenil

Nas discussões a respeito da condição juvenil, que envolvem temas tais como violência, uso de drogas, sexualidade, formação, empregabilidade, entre outros, a educação não formal é apresentada como uma possibilidade, a fim de intervir em tais problemas sociais, promovida por iniciativa do Estado ou de organizações comunitárias, não governamentais, religiosas, por exemplo, pois ela pode representar uma política pública ou uma alternativa para a ausência destas políticas. Desse modo, há uma grande variedade de espaços e metodologias a partir das quais a educação não formal está a acontecer. Assim, em cada um destes contextos educativos voltados para as juventudes, a educação não formal apresenta diferentes funções que serão analisadas a seguir.

O primeiro grupo de experiências educativas não formais direcionadas aos jovens e para a qual quer chamar-se a atenção, diz respeito a educação não formal utilizada como resposta as ausências do currículo da educação escolar, ou seja, no cumprimento de função de complementaridade em relação à educação formal. Estas ausências são de ordem cultural, pois, devido a relações de poder, é negado a determinados povos o conhecimento sobre seu próprio povo e cultura.

Sendo assim Hoppers (2000), ao estudar o contexto africano, afirma que, de acordo com a opinião de profissionais da educação no continente, a educação formal não é suficiente para ensinar habilidades básicas e competências para aprendizagem contínua. Isto se deve, sobretudo, a conteúdos e metodologias inadequados para atender diferentes categorias de jovens, no que se refere à idade, gênero, antecedentes e necessidades específicas de aprendizagem. Além disso, há uma lacuna social e cultural entre a escola (ocidental) e a comunidade (local). Essa lacuna cultural entre a escola e a comunidade se salienta quando se trata da educação das meninas e mulheres africanas. Assim, Hoppers (2000) reitera que a escola não só nega a elas a cultura africana, como também as aproxima de um patriarcado de origem ocidental. Ao negar culturas tradicionais, a educação escolar reforça o desempoderamento e o autoritarismo.

Ao analisar a problemática da educação escolar no continente africano, Hoppers (2000) pondera que a educação formal tem algumas lições que podem ser aprendidas com a experiência de educação não formal no continente (como, por exemplo, as “escolas comunitárias” na Tanzânia e Zâmbia e a “nova escola básica” no oeste da África), no sentido de reestruturação e adequação às necessidades dos alunos. Essas experiências de educação não formal focam nos alunos e no desenvolvimento de habilidades relacionadas a valores culturais e morais, responsabilidade cívica e

mundo do trabalho, adotando bilinguismo funcional, com vistas a promover o desenvolvimento econômico e social.

Em outra experiência educativa, Miye Nadya Tom (2016) relata uma prática em que, através do hip hop, jovens não caucasianos aprendem sobre sua história e sobre seu povo. De acordo com a autora, esse conhecimento de vertente anticolonialista lhes é negado na escola, uma vez que esse ensino formal não contempla a história, cultura, língua e outros tipos de conhecimentos dos povos étnicos dos quais essas juventudes descendem. A autora Miye Tom (2016) baseia-se na obra "Epistemologias do Sul" (Santos & Meneses, 2009) para refletir sobre como o pensamento moderno criou abismos entre os conhecimentos, com base em linhas inventadas ou imaginárias que separam os civilizados dos selvagens, o primitivo do moderno, o moderno do tradicional e assim por diante.

Contudo, através do hip hop — movimento cultural composto de *rap* (ritmo e poesia), música de DJ, *breakdance* e *graffiti* — que se expandiu popularmente por todo o mundo por meio da indústria da música, jovens são capazes de ter acesso a um currículo de experiências, por eles vividas e cantadas no dia a dia, e assim compartilharem de sentimentos e pensamentos em comunidade.

O segundo grupo de trabalhos também exerce função de complementaridade da educação formal, mas está mais ligado a questões relacionadas à cidadania e à democracia, pois esta apresenta-se como uma estratégia de inclusão e também como uma experiência de aprendizagem a respeito da cidadania. Deste modo, na revisão de literatura realizada, a educação não formal aparece como estratégia para combater o radicalismo político e religioso entre os jovens, como mostra a pesquisa desenvolvida por Muradi e Akbar (2019) na Indonésia. Neste país, o terrorismo consegue angariar armas, apoio financeiro e abrigo por meio da *internet*. Então, como estratégia para suprimir o avanço de vertentes extremistas do islamismo entre os jovens, o governo tem utilizado medidas anti-extremistas por meio da educação religiosa formal, mas como essa não tem sido suficiente recorreu-se também a estratégias de programas de educação não formal.

O'Connor (2012) escreve sobre a experiência norte irlandesa de alinhamento da educação formal e da não formal para ensinar a jovens sobre cidadania. O currículo escolar conta com uma disciplina denominada "Cidadania Global", que, por sua vez, inclui quatro áreas temáticas: Diversidade e Inclusão; Igualdade e Justiça Social; Democracia e Participação Ativa; e Direitos Humanos e Responsabilidade Social.

Draper e Kantavong (2017) analisam como, historicamente, na Tailândia, experiências de educação não formal foram relevantes para intervir em empasses políticos, contra a ditadura militar, por meio do movimento estudantil Nova Democracia, que realizou uma experiência educativa cuja

práxis formou a respeito da democracia. No país, a educação não formal foi implementada por meio de uma abordagem que incentiva as pessoas a pensarem e agirem de forma crítica. Tal abordagem é expressa por meio do conceito de "*Khit Phen*", que quer dizer "aprender a saber pensar". Essa abordagem é inspirada nos pressupostos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1987), mas de maneira a adequar-se à cultura e contexto tailandês.

As atividades desenvolvidas pelos jovens junto às populações menos favorecidas, sobretudo os camponeses, resultaram em manifestação como contra preço fixo do arroz, aumento de salário, direito a arquivamento de dívidas agrícolas, direito ao aluguel de fazendas, entre outros. As práticas, no entanto, foram suprimidas pois geraram conflitos entre as classes dominantes e as menos favorecidas (Draper & Kantavong, 2017).

Adewale (2009) relata a experiência de educação não formal na Nigéria, realizada com jovens que não foram alfabetizados na idade dita normal. Entre os fatores que levaram as meninas a não se alfabetizarem, enquanto crianças, estão a pobreza e o casamento precoce, e entre os meninos está o abandono escolar para dedicarem-se a atividades econômicas. Foram avaliadas então as habilidades para a vida dos alunos que participaram da ação educativa não formal em quatro áreas: estudos sociais, saúde e higiene, conhecimentos gerais, e ciência e tecnologia. Os resultados foram comparados entre aqueles que vivem no meio urbano e os que vivem no meio rural e entre os mais velhos e os mais novos. Essa experiência nigeriana ilustra como a educação não formal pode ser empregada como "segunda chance" de escolarização, para que depois os jovens possam seguir estudos na educação formal se assim o desejarem.

Mareva (2017) também traz reflexões a respeito de uma experiência de educação não formal com juventudes de diferentes etnias na Turquia. Tal ação educativa teve por objetivo promover oportunidades e garantir recursos necessários para a inclusão social de jovens em risco de pobreza. Este estudo ainda traz reflexões a respeito da condição da mulher em comunidades tradicionais, onde a cultura patriarcal determina papéis específicos para as meninas, principalmente ligados a atividades domésticas. Por questões de gênero, não é permitido que meninas e mulheres ultrapassem os limites territoriais da comunidade para que possam participar de formações, o que dificulta ainda mais a inclusão social desse gênero.

Moll e Renault (2014) compartilham uma experiência de educação não formal desenvolvida em Honduras, um dos países mais pobres da América Latina e onde os papéis de gênero são fortemente reforçados, reservando às mulheres geralmente o papel de mães e/ou cuidadoras. A educação é vista como um elemento fundamental na superação das diferenças entre os gêneros e um direito humano

que permite o acesso a outros direitos. No país, 28% das meninas são mães antes de atingirem 18 anos de idade, fator esse associado à pobreza e aos baixos níveis de escolarização. O artigo relata a construção coletiva de intervenção do projeto CARE junto a algumas comunidades hondurenhas, onde os jovens experimentam um processo de aprendizagem social com vistas a mobilizar e conduzir a comunidade rumo à mudança social, por meio da educação. As ações desenvolvidas pela CARE nessas comunidades tiveram como ações norteadoras: Foco na educação não formal; Cuidados e desenvolvimento na primeira infância; Tratamento na segurança e proteção; Ação cívica; e Envolvimento da comunidade (Moll & Renault, 2014).

Ruitenberg (2012) traz reflexões sobre a experiência de educação não formal através do projeto *Walking Home Carrall Street*, que consistiu em caminhadas pela cidade de Vancouver, abordando temas como história, arte visual e arquitetura e cuja análise, por parte do autor, compreendeu discussões sobre a aprendizagem de conhecimentos interdisciplinares tais como literatura educacional, filosófica e geográfica, entre outros. A experiência é interessante pois parece provável que se aprenda ao andar pelas ruas de cidades ou países que não se conhecia antes, mas o referido projeto propõe aprender ao caminhar pela cidade onde se vive. O projeto foi de iniciativa independente de um artista-educador e deveria acontecer nas sextas à tarde, mas foi incorporado pela diretoria da Escola de Vancouver e passou a acontecer no horário das atividades escolares. Teve por objetivo, além da aprendizagem dos conhecimentos já citados, capacitar os jovens para o desenvolvimento social e cívico. Ao caminhar pela cidade, a experiência de educação não formal proporcionou aos alunos andarem por bairros que não conheciam e observar os problemas sociais daqueles lugares, tais como dificuldades socioeconômicas, vícios e doenças mentais da população que ali reside. O projeto também concedeu a oportunidade de conhecer a história no local e reconhecer a importância das populações nativas. O projeto, igualmente, foi realizado com o objetivo de desenvolver a emancipação dos alunos, uma vez que não deveriam ser concebidos como meros ouvintes, mas deveriam fazer parte das palestras, intervindo, comentando, argumentando e registrando suas notas a respeito do que aprenderam.

No terceiro grupo de trabalhos acadêmicos, a educação não formal também é apresentada como elemento complementar à educação formal nas intervenções e tratamentos que visam formar novas maneiras de socialização que excluam o uso abusivo de álcool e outras drogas. Sendo assim, Luiz e Gomes (2015) relatam a experiência de educação não formal em contexto brasileiro, onde processos socioeducativos foram articulados a práticas sociais no tratamento e jovens contra a dependência química. Como essas comunidades terapêuticas tem restrição de liberdade, a educação

não formal é utilizada como recurso para, além de ensinar conteúdos de educação formal, proporcionar a transformação do coletivo através do diálogo e da prática democrática. Os objetivos alcançados foram a mudança de hábitos no que toca ao relacionar-se com o outro de forma respeitosa, aceitando as diferenças e aprendendo a ouvir e entender os demais.

Nunes, Teixeira e Coelhoso (2014) também compartilham uma experiência de educação não formal em contexto de intervenção ao abuso de drogas. Nesta experiência, em contexto português, a educação não formal, por meio da Educação Social e enfoque preventivo, objetivou conduzir indivíduos para que fossem capazes de tomar decisões de forma autônoma e responsável e no enfoque de ressocialização, direcionou os sujeitos a novas formas de relacionar-se com os outros, com o propósito de evitar desadaptação e marginalização. Nesta experiência educativa, a prevenção envolve informar sobre os riscos de dependência e prejuízos dos usos de substancias psicoativas e ainda incentivar o convívio em ambientes que não envolvam o uso de álcool e outras drogas. Assim, de acordo com os autores:

> o Educador Social deverá planificar e executar um programa terapêutico de tipo médico-social, contando para tal com o apoio de uma equipa multidisciplinar, que ajude os indivíduos a superar não só a sua dependência física como também as consequências psicossociais adjacentes a um passado de dependência (Nunes et al., 2014, p. 41).

A prevenção, nesta perspectiva, ainda envolveu a reinserção social dos jovens que fizeram uso de substâncias psicoativas, pois tal condição deixa-os mais vulneráveis à exclusão. Esta intervenção é orientada pela Teoria da Autodeterminação, segundo a qual as necessidades psicológicas básicas são pertencentes ao bem-estar social, de acordo com Deci e Ryan (1987).

Na experiência de educação não formal tailandesa, analisada por Thangrattana, Pathumcharoenwattana e Ninlamot (2014), a educação também foi utilizada como um recurso, por meio da modificação comportamental cognitiva e aprendizagem transformadora, para aumentar o quociente de resiliência dos jovens às situações da vida. De acordo com a autora, uma pesquisa realizada pela *National Health Commission Office* em 2008 e pelo *Bureau of Social Mental Health*, 92% dos jovens que têm tendência ao abuso de drogas possuem pouca resiliência para lidar com crises; deste modo, a intervenção de educação não formal objetivou aumentar o quociente de resiliência dos jovens, como uma maneira de intervenção ao abuso de drogas. O programa se baseou na teoria da aprendizagem transformativa e na modificação comportamental cognitiva e esta escolha se deve ao fato de que essas duas teorias fundamentam práticas de mudança permanente do comportamento,

pois a intervenção pressupõe mudança de comportamento, de crenças e respostas adequadas, dessa forma, os jovens são capazes de resolverem problemas em situações de crise e gerenciar as emoções.

A educação não formal também é apresentada, no quarto grupo de textos acadêmicos, como estabelecendo relação de complementaridade à educação formal, acompanhada de crítica à forma como os indivíduos relacionam-se uns com os outros e com o meio ambiente na sociedade regida pelo modo de produção neoliberal, que não influencia apenas os meios de produção, mas também a cultura.

Costas Batlle (2019), ao analisar a experiência de educação não formal no campo dos esportes, oferecida a jovens de baixa renda no Reino Unido, por meio do projeto *SportHelp*, reflete sobre como a educação não formal está relacionada ao contexto sócio-político, e pensada sob demandas neoliberais, o que faz com que os sujeitos que dela participam sejam influenciados por valores neoliberais — como responsabilidade individual e competitividade — de forma acrítica. A racionalidade neoliberal faz com que a causa pela qual os jovens são pobres seja atribuída a incapacidade de fazerem boas escolhas e ainda ao fato de terem um caráter ruim, ao invés de se analisarem os fatores socioeconômicos e culturais que fazem com que tais jovens se encontrem em situação de exclusão social e consequente desvantagem econômica.

Sob reflexões teóricas a respeito do cuidado, Costas Batlle (2019) analisa a relação dos treinadores e alunos no contexto de educação não formal. Os treinadores demonstram cuidados através da formulação de valores, desempenho acadêmico, disciplina, entre outros. Os alunos, por sua vez, parecem apreciar esse cuidado, considerando os treinadores como mestres e até mesmo figuras paternas, exemplos a serem seguidos. No entanto, este cuidado e dedicação por parte dos treinadores estava condicionado às mudanças de personalidade dos jovens, estes teriam que adquirir disciplina, bom comportamento e responsabilidade individual, sobretudo no que se refere ao desempenho acadêmico, para continuarem jogando. Não que tais valores não sejam importantes, mas constituíam exigências desconectadas das diferentes realidades sociais dos alunos. Sendo assim, a relação de cuidado entre os treinadores e os jovens está sob a égide do neoliberalismo, pois o cuidado não é visto como um valor universal, mas como algo para “os que merecem”. O grande problema que envolve tal valor condicionado a merecimento é que os jovens aprendem sobre cuidado de forma distorcida, pois está condicionado à responsabilização da outra pessoa, gerando situações estressantes, oscilações na autoestima e ressentimentos em relação às figuras de cuidado, quando estas excluem do círculo os que não se esforçaram para merecerem esse cuidado.

Desde modo, a partir desta experiência, é possível refletir que a educação não formal sofre influencias do neoliberalismo em um de seus elementos mais básicos que é o relacionamento. Na experiência estudada, os jovens que fizeram parte da ação educativa tiveram que moldar suas personalidades para se adequarem às noções neoliberais de cidadania e responsabilidade, noções essas que excluem importantes elementos como mudanças na comunidade e aprendizagem dialógica e colaborativa. Além disso, os valores neoliberais citados no estudo, excluem elementos como diversidade, criatividade, absorção, ação, reciprocidade e consideração positiva incondicional (Costas Batlle, 2019).

Experiências educativas como a citada despertam preocupação, pois a educação não formal é uma importante ferramenta de resistência a valores neoliberais, uma vez que é através dela que acontecem experiências relevantes de caráter progressista e de justiça social.

No contexto de educação não formal romena, Turturică (2019) discute a prática de educação não formal em contexto de criação de *designers* de moda, com vistas à redução do impacto sobre o meio ambiente ao longo de todo o ciclo de vida do produto. Durante a realização do projeto educativo, os jovens puderam repensar e executar práticas de criar de maneira livre e criativa, mas seguindo uma abordagem ética em relação às leis de proteção do meio ambiente e gestão de resíduos. Esta experiência de educação não formal é importante, pois aponta um caminho na direção contrária à maneira como os seres humanos vêm se relacionando com a natureza no contexto da sociedade capitalista. Propõe, portanto, uma interação entre criatividade, *design* e ecologia e, assim, promoção do conceito de *ecodesign*, o que implica uma relação com a natureza e a produção de forma ética e responsável. Além dessa premissa de relação ética com a natureza, a experiência de educação não formal relatada incentivou os jovens a desenvolverem habilidades sociais, habilidades de trabalho em equipe, entre outras.

No quinto grupo de trabalhos acadêmicos relacionamos a educação não formal à função de ócio e formação cultural desinteressada, pois as experiências educativas acontecem em contexto de lazer, mas que também se caracteriza por uma experiência educativa onde se aprende. Em um estudo realizado na Romênia, Popescu (2017) estudou como os Centros Culturais Universitários influenciam no desenvolvimento de habilidades dos estudantes e os direciona no que diz respeito às preferências de consumo cultural, esporte e lazer. Em tais centros, os estudantes são estimulados a serem atores culturais, ou seja, a conhecerem e a produzirem cultura. O estudo ainda mostra que os estudantes, além de se preocuparem com o desenvolvimento pessoal, profissional e educacional, também se

interessam por atividades de lazer, entre elas, atividades culturais, em espaços onde são criadores ou apenas consumidores passivos.

Madjar e Cohen-Malayev (2013), analisam aspectos subjetivos da participação em experiências de educação não formal. Dissertam sobre como vivências em movimentos juvenis, de ingresso voluntário, são importantes para a formação da identidade e bem-estar dos adolescentes, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais. Este estudo ainda constata que os espaços de educação não formal, se comparados ao de educação formal, influenciam mais na formação da identidade dos adolescentes.

Morton e Montgomery (2012) compartilham suas reflexões a respeito de uma experiência de educação não formal na Jordânia. Inspirados pela pedagogia da autonomia de Freire (1996), a *Questscope* para Desenvolvimento Social no Oriente Médio, em parceria com o Ministério da Educação da Jordânia, desenvolvem um trabalho destinado a jovens de baixa renda, que tem por objetivo promover a autonomia dos jovens a partir de atividades que envolvem disciplinas relacionadas ao currículo do Ministério da Educação (tais como alfabetização, matemática, ciências, religião e inglês) e atividades recreativas ou culturais (como por exemplo, esportes, performances e artesanato). De acordo com os autores, após 4 meses de ingresso no programa observou-se que os jovens apresentaram melhoria em relação aos "problemas de conduta".

Por fim, o maior grupo de trabalhos acadêmicos relaciona a educação não formal como uma resposta, ou seja, uma estratégia para aumentar as possibilidades de empregabilidade entre os jovens, ou seja, exerce função relacionada ao trabalho. Realizado na Romênia, o estudo desenvolvido por Elena (2016) analisa como o envolvimento em atividades de educação não formal, por mais de um ano, pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades e causar modificações na personalidade de estudantes de economia que vivenciam tais experiências educativas. De acordo com o autor, o envolvimento em atividades de educação não formal como em uma ONG, por exemplo, propicia aos alunos desenvolverem habilidades de trabalho em grupo, tomar decisões sob pressão e, ainda, adquirir independência e habilidades de liderança, complementos, estes, ausentes na educação formal. Para demonstrar isso, o autor analisa o trabalho desenvolvido com jovens na ONG AIESEC, que está presente em 125 países. Ainda, de acordo com dados da *Eurostat*, a percentagem de jovens envolvidos em educação não formal é diretamente proporcional à percentagem de jovens empregados no país dentro da União Europeia, pois a aquisição de habilidades adquiridas em tais experiências facilita o desenvolvimento do empreendedorismo (Elena, 2016).

Abdullai, Tresi e Ramadani (2012), ao utilizarem a Suécia como um exemplo a ser seguido, faz reflexões a respeito da importância da educação não formal para os jovens no período de transição para a vida adulta, nomeadamente ao que se refere ao emprego e à formação, uma vez que 31,6% das pessoas em idade de trabalhar estão desempregadas no país. Os autores escrevem, então, sobre a experiência do país em recorrer a educação não formal para compensar a formação de habilidades e competências necessárias, objetivos estes que a educação formal foi insuficiente para alcançar.

No referido país, as ONG e, em menor importância, o setor privado, por meio da educação não formal, têm realizado programas e treinamentos. Há também algumas instituições do setor público, como a Agência de Emprego da República da Macedônia, Secretaria de Assuntos da Europa, Agência dos Funcionários Públicos e a Agência para a Juventude e Desportos, que têm implementado importantes iniciativas. Deste modo, por meio de experiências de educação não formal, algumas habilidades relevantes para a empregabilidade, como o trabalho em grupo, consciência intercultural, gestão organizacional e de conflitos, planejamento, liderança, coordenação, disciplina, entre outros, ocupam os temas relevantes das formações implementadas. Contudo, as ONG, que são os principais espaços de educação não formal, enfrentam alguns desafios para a manutenção de seus programas, como a falta de recursos e de validação para as formações que oferecem (Abdullai, Tresi & Ramadani, 2012).

Norqvist e Leffler (2017), realizaram um estudo de caso a respeito do Serviço Voluntário Europeu, com o intuito de compreender a perspectiva dos coordenadores e participantes a respeito do reconhecimento e utilidade da aprendizagem adquirida em tal experiência. No Serviço Voluntário Europeu, os jovens participantes, que possuem entre 17 e 30 anos de idade, têm a oportunidade de servir a comunidade por meio de trabalho voluntário, conhecer a cultura de outro país e desenvolver habilidades em idiomas estrangeiros. Desde 2014, o programa Juventude em Ação foi incluído no Programa Erasmus, também com o objetivo de proporcionar aos jovens experiências ligadas à cidadania, solidariedade e tolerância. Ainda de acordo com os autores, a educação não formal se justifica por questões sociais e econômicas, uma vez que as habilidades desenvolvidas em experiências como as dos programas citados podem aumentar a empregabilidade entre os jovens.

Sasaki, Kagami e Mizoguchi (2015), por sua vez, trazem reflexões a respeito da educação não formal como uma opção para que grupos e comunidades do Pacífico Central possam ter acesso na área das mudanças tecnológicas e, desse modo, melhorarem suas possibilidades de empregabilidade e empreendedorismo. Essas formações são vistas não apenas como uma forma de desenvolvimento pessoal, mas como uma possibilidade de melhoria de vida para as pessoas da região. O projeto é

desenvolvido por parcerias entre universidades e destinado a grupos vulneráveis. De acordo com os autores, a experiência de educação não formal proporcionou aos sujeitos desenvolverem conhecimento técnico referente às tecnologias, aumento do nível acadêmico com o conhecimento de novos conceitos, melhores oportunidades de ofertas de emprego, maior motivação para continuarem estudando, por conseguirem alcançar objetivos a curto prazo, uma boa relação entre tutores e alunos e dos alunos entre si, além de acesso a um bom laboratório com equipamentos satisfatórios.

Yaneth, Merch e Altuzarra (2013) também relatam um estudo realizado na Colômbia, com alunos do 3º ciclo de ensino, a respeito de como estes concebem a ciência e a tecnologia e a sua relação com o cotidiano dos sujeitos. Os resultados do estudo mostraram que os estudantes que fizeram parte do estudo veem a ciência e a tecnologia como algo distante e dificilmente fazem a relação com estes conhecimentos, o meio ambiente e a vida no dia a dia. Os autores então apontam para práticas de educação não formal como uma maneira de superar esse distanciamento entre a ciência, a tecnologia e a vida dos sujeitos.

John e Cox (2018) compartilham uma experiência sul africana onde a educação não formal foi utilizada como meio de reparar a desmotivação e traumas de experiências de vida e escolares malsucedidas, condições estas ignoradas pelos programas governamentais que visam promover a aprendizagem e empregabilidade entre os jovens. A organização sem fins lucrativos *World Changers Academy* (WCA) tem desenvolvido um trabalho com jovens marginalizados com o objetivo de formar habilidades e competências necessárias para lidar com a frustração e mudanças na transição para o mundo do trabalho. O curso oferecido pela WCA aos jovens desempregados inclui o aprendizado de habilidades tais como visão e definição de metas, visão de mundo, renascimento africano e preparação para o emprego. Os participantes, de acordo com suas preferências pessoais, são direcionados para empregos, prosseguimentos de estudos ou empreendedorismo. Também são incentivados a contribuírem com suas comunidades. Chama a atenção para este programa, que além de formação para o trabalho, há também uma valorização da identidade africana. Há um preconceito, por parte de parcela de sul africanos, em relação a outros países da África, que é demonstrado através do uso de expressões pejorativas para referir-se a pessoas oriundas de outros países, como a utilização do termo *"makwerekwere"*. O programa então aborda a identidade e o pertencimento dos sul africanos em relação ao continente do qual fazem parte.

Freitas (2007) disserta sobre a experiência de educação não formal desenvolvida pela Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes - EDISCA. A referida escola teve seu trabalho reconhecido pela UNESCO e pelo Instituto Ayrton Senna e tem por objetivo promover a

inserção social e profissional. Além das atividades ligadas à arte, a ONG ainda realiza trabalhos em que os participantes têm a oportunidade de integrar debates sobre vários aspectos sociais e articularem-se com a comunidade. Além disso, também recebem orientações referentes à saúde, como, por exemplo, boa alimentação e higiene pessoal. De acordo com Freitas (2007), entretanto, a ONG ora é orientada por lógicas estruturais de dominação — uma vez que imprime nos participantes o modo de ser e o gosto das elites, sobretudo em aspectos ligados ao balé — e ora é, de certo modo, emancipadora. Contudo, a inovação social reside no fato de que ao normalizar os comportamentos de acordo com a estrutura vigente permite-lhes melhor acesso às esferas tidas como civilizadoras da sociedade.

Em outro trabalho acadêmico, Laranjeira e Teixeira (2008) analisam como o neoliberalismo — acompanhado de diminuição de investimentos do Estado na educação, desemprego estrutural e trabalho informal — prejudicou as juventudes dos setores mais populares de países em desenvolvimento, como a exemplo do Brasil. As autoras ainda situam a educação como sendo uma importante estratégia de inserção socioprofissional dos jovens, tanto em países ricos como em países pobres. Para investigar a percepção de jovens sobre o que é ser jovem e a compreensão destes sobre a educação não formal como meio de inserção socioprofissional, as autoras realizam uma pesquisa em projetos de formação profissional de jovens na cidade de Salvador, no estado brasileiro denominado Bahia.

Souto-Otero (2016), por sua vez, analisa como organizações juvenis, tais como associações, clubes ou movimentos, podem contribuir para a empregabilidade dos jovens, por meio do desenvolvimento de diferentes formas de capital: humano, social e psicológico. Além disto, o autor analisa os benefícios alcançados por meio de atividades extracurriculares para melhores colocações no mercado de trabalho, de acordo com a classe social das quais os indivíduos provém, o que confirma a necessidade de políticas públicas que propiciem oportunidades aos jovens de classes sociais menos favorecidas.

Assim, a partir da análise dos trabalhos acadêmicos que relatam experiências de educação não formal desenvolvidas com as juventudes, selecionados por meio da revisão sistemática, é possível perceber que a maior parte das práticas de educação não formal apresentam a função de complementaridade da educação formal, muito embora os objetivos da ação educativa sejam diferentes.

Também podemos perceber que, em alguma medida, as experiências educativas apresentam uma função de transformação social, principalmente no que se refere àquelas experiências que objetivavam promover o empoderamento de grupos culturalmente desfavorecidos na concepção do

currículo da educação escolar (grupo 1), promoção da cidadania e democracia com enfoque nas questões de gênero (grupo 2) e no estabelecimento de outras formas de se relacionar com os outros indivíduos e com a natureza, rompendo com o modelo de socialização neoliberal.

Outra reflexão que a análise dos trabalhos acadêmicos nos permite fazer, como já mencionado anteriormente, é que uma grande parte de experiências educativas se refere à função que a educação não formal exerce de complementaridade da educação escolar, no que concerne à formação para o trabalho. Nessas experiências, a educação não formal foi o contexto a partir do qual as juventudes adquiriram competências profissionais para acompanhar as rápidas mudanças do mercado e poderem inserir-se profissionalmente.

CAPÍTULO 6 – AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: Estudo multicasos

As práticas educativas que foram objeto de estudo nesta pesquisa, e que nos permitiram analisar as funções da educação não formal em determinadas experiências educativas, se inserem no contexto de democratização do ensino superior no Brasil. Este é um tema de importante relevância na contemporaneidade, pois expressa a manutenção da divisão de classes sociais presente no acesso ao ensino superior público e a negação da formação intelectual das classes trabalhadoras pelas ideologias dominantes.

O estudo de caso dos cursinhos pré-universitários *Conexões de Saberes* e *Rede Emancipa* nos permitem compreender como estes espaços são; ao mesmo tempo, experiências significantes na formação de professores por meio de uma vertente de atuação crítica, se apresentam como uma importante ferramenta que possibilita o acesso de sujeitos ao ensino superior cujos percursos escolares foram deficitários, estabelecendo uma relações de complementaridade entre a prática de educação não formal e a educação escolar.

Nas culturas ocidentais, o papel da educação é transmitir o conhecimento científico acumulado pela humanidade. Além disso, alguns países estabelecem objetivos específicos para seu sistema educacional. No caso do Brasil, por exemplo, que legisla apenas no que concerne à educação escolar, esta "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, Art. 2º). O sistema educativo português, por sua vez, integra ao seu sistema educativo instituições públicas, particulares e cooperativas e define como finalidade "favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Art. 1º).

Estes exemplos nos mostram que os sistemas educativos preveem que a educação deva preparar para a cidadania, para a vida em sociedade e explicitamente, ou não, também para o trabalho. Mas e quando não prepara ou a preparação é insuficiente para esses aspectos da vida em sociedade? E quando prepara, qual é a ideologia que orienta tais práticas educativas? Os estudantes são ensinados a questionar a sociedade ou a se conformar com a sua configuração atual? Concordamos com Suanno (2021) quando o autor afirma que,

> Enquanto educadores, temos o compromisso e a responsabilidade de que nossas práticas pedagógicas sejam voltadas para a justiça social, com claro objetivo de contribuir na construção da paz, da dignidade humana que tem na justiça social, também, seus objetivos (p. 88).

Como vimos no capítulo anterior, autores como Trilla et al. (1993) identificaram relações, como a de complementaridade, que a educação não formal estabelece com os outros tipos de educação, e em especial com a educação formal. Esta relação de complementaridade possui funções de acordo com o conteúdo, ou seja, mediante o que embasa a prática educativa. Algumas experiências, apesar de terem uma função prevalecente, apresentam também outros objetivos.

No estudo multicasos que serviu de objeto de investigação para esta pesquisa — os cursinhos pré-universitários Rede Emancipa e o Conexões de Saberes —, analisamos como cursinhos pré-universitários, espaços de educação não formal, que têm como objetivo a democratização do ensino superior no país, com base na prática que visa promover a justiça social, é ao mesmo tempo espaço de formação de professores e de aprendizagem de conhecimentos científicos, apresentando funções convergentes de práticas educativas não formais.

6.1 A Rede Emancipa e o Conexões de Saberes: espaços não formais para a democratização do ensino superior

O ensino superior é afirmado como um direito e que deve ser garantido de maneira pública em compromissos internacionais, como o firmado na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris em 1998, como também em acordos regionais, como o pactuado por dirigentes de universidades ibero-americanas, no Acordo de Santiago (1999).

Contudo, como mostram os dados estatísticos, o acesso ao ensino superior, público e gratuito, em países como o Brasil, ainda é excludente. Como afirmam Pereira, Raizer e Meirelles (2010, p. 87) "a conquista por uma vaga numa instituição de ensino superior (IES) pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa".

Dessa forma, grupos chamados "minoritários", como o indígena e o afrodescendente — este último compõe mais da metade da população brasileira, ocupam a menor parcela das vagas em instituições públicas de ensino superior, devido ao percurso educacional trilhado que não os favorece na disputa nos exames que selecionam os que ingressam em tais instituições.

Como medidas para intervir e garantir a democratização do ensino superior, foram criadas algumas políticas públicas tais como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, sancionado pela Lei 10.260, e que trouxe outras regras para o custeio do ensino superior com juros anuais de 3,4% (Ministério da Educação, n.d.-a) e o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que desde 2004 oferece bolsas de estudo em instituições particulares. As bolsas podem ser integrais ou parciais, ou seja, cobrir apenas 50% da mensalidade. Para concorrer às bolsas integrais os alunos devem comprovar renda familiar bruta mensal, *per capita*, de até 1,5 salários mínimos. Já para candidatar-se às bolsas parciais, a renda mensal familiar não deve ultrapassar 3 salários mínimos. Este programa é reservado apenas às pessoas que não possuem formação acadêmica anterior. Exige-se a nota mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e que o candidato não tenha obtido a nota zero na prova de redação (Ministério da Educação, n.d.-b).

Outra importante medida para efetivamente democratizar o acesso ao ensino superior público, foi a aprovação da Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, durante o mandato da ex-presidente Dilma Rousseff. Esta lei estabelece a reserva de pelo menos 50% das vagas por curso e turno para alunos que tenham cursado o ensino médio em de escolas públicas. Destas

vagas, a metade deve ser destinada a alunos que possuam renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos.

Ainda de acordo com o art.º 3º, é garantido a grupos sociais historicamente excluídos o acesso da seguinte maneira:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art.º 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012)

Apesar de tais medidas, o acesso ao ensino superior pelas classes populares ainda se dá, de forma significativa, através de instituições privadas. Em 2020, o censo da educação superior no país, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, informa que há um grande aumento de instituições privadas no país. Das 2.608 instituições que ofertam cursos de nível superior, apenas 302 são públicas; deste modo, em cada 4 estudantes, 3 estão matriculados em instituições particulares. Os dados ainda demonstram que o ensino a distancia é a principal forma de curso, pois das 16.425.302 vagas ofertadas, 10.395.600 corresponderam à modalidade a distância (Governo do Brasil, 2020a).

Ainda de acordo com os dados divulgados, 45,6% utiliza alguma forma de financiamento, seja PROUNI ou FIES, para custear as mensalidades, e mais de metade, isto é, 57,6%, realizavam os cursos à noite. Quanto às áreas de formação, os cursos de bacharelado correspondem a 66% das matrículas, enquanto que as licenciaturas, ou seja, os cursos destinados à formação de professores, têm 19,7% de matrículas, e os cursos de formação tecnóloga, de curta duração, ocupam 14,3% das matrículas (Governo do Brasil, 2020a).

Apesar do grande número de oferta e de matrículas no ensino superior, o que pode parecer um avanço, o relatório do INEP também mostra que nos últimos anos o número de desistentes vem aumentando. Em 2011 a taxa de desistências era de 11%, enquanto a permanência era de 88%. Em 2019, 59% dos estudantes desistiram dos cursos e apenas 40% concluíram. O número de desistência é maior nas instituições privadas (62%) que nas públicas, sejam elas federais (52%) ou estaduais (46%), de acordo com os mesmos dados de 2019 (Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019).

Ainda a respeito do ensino superior no Brasil, é importante referir que se observa uma inversão de acesso à educação pública, quando comparadas as trajetórias escolares dos estudantes. Os alunos que cursaram as melhores escolas de educação básica, geralmente particulares, são os que ocupam as vagas dos cursos mais concorridos e de prestígio social — medicina, direito e engenharia, sobretudo nas universidades públicas. Em contrapartida, os alunos de família menos abastadas e com nível cultural menor, ocupam as vagas, geralmente, em instituições particulares, com os conceitos mais baixos nas avaliações. Na ocasião da XI Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Martins (2016) explicou este fato da seguinte forma:

> O ensino, na escola pública brasileira, tem sido tratado de forma precária, confirmadamente distante dos conteúdos ministrados e dos métodos adotados nas escolas particulares, bem como daqueles exigidos no dispositivo meritocrático vestibular. Essa distância tem mostrado o abismo de oportunidades de futuro entre a juventude protegida e a juventude socialmente vulnerável, que constitui a maioria da população do país. Entrar na universidade, para os jovens deste segundo grupo, significa ir muito além de transpor a barreira do vestibular. Significa "contrariar" o "destino", que lhes é socialmente "reservado", legitimado por uma divisão socioeconômica de classe (Martins, 2016, pp. 3-4).

Ao realizarem o exame do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, além da prova, os estudantes também respondem um questionário que possibilita ao governo identificar o perfil socioeconômico dos participantes. Essas informações sustentam as afirmações anteriores. É possível perceber na análise dos dados para esse estudo que os anos de 2017, 2018 e 2019 repetem alguns padrões. No ano de 2017, a maior parte era de solteiros (68%), que se autodeclaravam brancos (51,7%), mulheres (55%), tinham renda familiar de 1,5 a 3 salários mínimos (29%), moravam com os pais (52,4%), e a maior parte dos que estavam se formando em cursos destinados à formação de professores, ou seja, as licenciaturas, apresentavam as menores rendas familiares: 34,3% renda familiar de 1,5 a 3 salários mínimos e 32,3% possuíam renda familiar de até 1,5 salários mínimos. Também é importante referir que em média 14% dos estudantes tinham pais que haviam concluído o ensino superior e 33,2% dos respondentes eram os primeiros a concluir o ensino superior na modalidade presencial.

Neste mesmo ano também foi constatado que 33,3% não recebia nenhuma bolsa ou financiamento, pois o curso era gratuito, enquanto que 30,5% não recebia tais benefícios, embora os cursos fossem pagos. Apenas 20,5% recebia algum financiamento do governo federal e 21,7% ingressou por meio de políticas de ações afirmativas ou de inclusão social. Dos que receberam algum

financiamento do governo federal, 42,2% eram os primeiros da família com acesso à educação superior. Nesses cursos avaliados, as mulheres são a maioria na modalidade a distância, ocupando 77,3%, enquanto os homens eram, apenas, 22,7%. Já no ensino presencial, a diferença não é tão grande, eles ocupam 50,7% das vagas enquanto eles correspondem a 49,3%.

No que se refere ao exame realizado em 2018, 43,3% estava entre a faixa de 16-24 anos, a maior parte (60,6%) era mulher, 53,8% se autodeclarava branca, 70,8% era solteira e mais da metade (54,8%) morava com os pais. Quanto à renda familiar, o maior grupo de respondentes (31,4%) tinha renda acima de 4,5 salários mínimos. Dos respondentes, apenas 20,8% indicou que a mãe possuía ensino superior e 17% apontou que os pais tinham o mesmo nível acadêmico, 34,3% era os primeiros de suas famílias a concluir o ensino superior. Já no que diz respeito à diferença entre homens e mulheres, 83,1% dos respondentes estava na educação presencial e 16,9% no Ensino a Distância - EAD. Entre os homens, 82,6% estava na educação presencial e 17,4% no EAD. E do total, 33% recebeu algum financiamento público integral ou parcial, seja na esfera municipal, estadual ou federal.

O exame realizado em 2019, cujos resultados foram publicados em 2020, demonstra que a faixa etária entre 25-33 anos era prevalecente, ocupando 48,8% das vagas. Destes, 55% eram mulheres e 45% homens. 38% tiveram seus cursos financiados por recursos públicos, seja de forma integral ou parcial, pela esfera municipal, estadual ou federal. A maioria era branca (54%), solteira (80%), morava com os pais (59%) e estava na faixa de renda familiar entre 1,5 e 3 de salários mínimos (28%). Dos respondentes, 16% indicaram que a mãe possuía ensino superior e 8% dos pais possuía esse nível de ensino, destes respndentes, 71% era o primeiro da família a concluir o ensino superior.

Diante desses dados, pode-se afirmar que, apesar dos esforços das políticas que objetivam a democratização do acesso ao ensino superior, verifica-se que em todos os anos, mais da metade dos estudantes é branca, o que diverge da caracterização da cor da população brasileira, tendo em vista que, em 2019, a percentagem de habitantes que se autodeclarava branca era de apenas 42,7%, de acordo com dados do (IBGE, 2019).

Nesse sentido também é importante referir o perfil econômico dos alunos que concluem o ensino superior. O INEP utiliza faixas de acordo com o salário mínimo para classificar a renda das famílias: até 1,5 salários mínimos, entre 1,5 a 3 salários mínimos, de 3 a 4,5 salários e acima de 4,5 salários mínimos. Em todos os anos do triênio estudado, a maior taxa de estudantes estava entre as maiores faixas de renda.

Estes dados apontam para a desigualdade de oportunidades no país, pois a origem social dos estudantes, demonstrada pela renda familiar, indica que o grupo social com menos renda também

ocupa as menores percentagens entre os estudantes que concluem o ensino superior. De acordo com Salata (2007, p. 221), a relação entre o nível educacional e outras variáveis, como renda familiar, escolaridade dos pais, por exemplo, explica que:

> Quanto mais forte essa relação, menor a igualdade de oportunidades em uma sociedade e maiores as vantagens dos indivíduos provenientes de famílias mais privilegiadas. Ao mesmo tempo, se a força dessa relação apresentar tendência de queda no decorrer dos anos, é sinal de redução das desigualdades de oportunidades e, consequentemente, de democratização do sistema de ensino (Salata 2007, p. 221).

Assim, os dados apresentados se contrapõem às perspectivas funcionalistas e teorias da modernização, de acordo com as quais o alargamento de acesso reduziria as desigualdades sociais. O que se observa é que o próprio sistema de ensino perpetua as desigualdades sociais, como defenderam Bourdieu e Passeron (1992). Além das diferenças de classe, o nível cultural das famílias é um fator importante no sucesso do percurso escolar. Isto é perceptível a partir dos dados sobre o ensino superior no Brasil, de acordo com os quais, entre os alunos que receberam bolsa ou financiamento do governo federal para realizarem seus estudos em instituições particulares, 46% têm renda familiar até 3 salários mínimos e 71% são os primeiros da família com acesso à educação superior, de acordo com informações do INEP (2020).

Deste modo, a expansão do acesso ao ensino superior, por si só, não garante que este seja democratizado. Como observou Salata (2007), o acesso ao ensino superior está fortemente atrelado à qualidade da educação básica que os sujeitos puderam usufruir. Assim, para que, de fato, o ingresso no ensino superior seja o menos desigual possível, é necessário que a educação básica forneça as bases para que este acesso não tenha obstáculos causados pelas diferenças de classe e acesso diferente à cultura. Assim, os cursinhos pré-universitários populares, surgem como uma resposta da sociedade civil na luta pela democratização do ensino superior.

Os cursinhos preparatórios para o exame de ingresso ao ensino superior surgem justamente em um momento paradoxal de alargamento de acesso à educação básica: quando o número de concluintes do ensino médio passa a ser maior que as vagas ofertadas nas universidades, por volta da década de 1920. Assim, para melhor preparar os estudantes que irão realizar o exame, foram criados os “cursinhos” (Salata, 2007).

Inicialmente receberam o nome cursinho, pois eram realizados em espaços curtos de tempo, ou seja, nos dois ou três meses que antecediam os exames vestibulares, assim denominados à época.

Com o passar dos anos e o aumento da disputa por vagas em tais instituições, os cursinhos passaram a ser ofertados durante todo o último ano do ensino médio (Andrade & Fonseca, 2002) e nas últimas décadas, sofrem uma modificação, passando a serem oferecidos nos três anos do ensino médio. Assim, os estudantes que cursam em um turno o ensino regular, cursam, também, no turno oposto, os cursinhos preparatórios.

Quando surgiram, os cursinhos também eram um privilégio da classe média e alta que os buscavam para treinar os filhos para o vestibular. Além dos conhecimentos adquiridos para a realização da prova, os estudantes também recebiam incentivos e apoio para adquirirem autoconfiança e realizarem a prova com mais determinação. Os jovens oriundos de classes populares frequentavam os cursinhos preparatórios em menor número, pagos com trabalhos não especializados que lhes possibilitassem arcar com os custos (Andrade & Fonseca, 2002).

A partir da década de 1950 surgem os cursinhos populares pioneiros no Brasil, o primeiro destes é o realizado pela Universidade de São Paulo – USP. Contudo, o cursinho que efetivamente serviu de experiência norteadora para essa prática pedagógica foi o pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), no estado do Rio de Janeiro. De acordo com Whitaker (2010), estes primeiros cursinhos, que surgem através dos diretórios acadêmicos das universidades, tinham os próprios alunos de graduação como professores e eram ofertados a baixo custo. O grande problema é que se limitavam ao ambiente da universidade, não tendo uma repercussão maior fora dela.

Ao investigar o percurso de surgimento dos cursinhos populares, Castro (2005) observa quatro principais momentos. O primeiro deles situa-se na década de 1950, com destaque para o cursinho realizado pela Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, da USP, *campus* São Carlos. O segundo momento é marcado pelos cursinhos organizados durante a Ditadura Militar Brasileira, entre as décadas de 1960 e 1980, pela Teologia da Libertação, corrente desenvolvida por participantes da Igreja Católica. Após a ditadura militar, entre as décadas de 1980 e 1990, os cursinhos realizados pelos "novos movimentos sociais", que trazem em suas pautas não só discussões de desigualdade social, mas também socioculturais, como racismo e feminismo, marcam o terceiro momento. E por fim, no quarto momento, a partir da década de 1990 até os dias atuais, os cursinhos são organizados por movimentos comunitários, que têm por base uma prática de educação popular, o que não significa que esta concepção educativa não estivesse já presente nos momentos anteriores.

De acordo com Whitaker (2010), os cursinhos comunitários passam a ser exigidos pela sociedade como uma forma de garantir a entrada de jovens das camadas populares na universidade, o

que, de acordo com a autora, demonstra uma apropriação das classes menos favorecidas aos costumes das elites, assim como aconteceu com a festa anual denominada Carnaval e acontece com as tendências da moda nos dias atuais. Essa exigência é fruto das lutas por democratização do ensino superior e das ações afirmativas criadas pelo governo no fim do século XX.

Deste modo, desde que surgem, os cursinhos populares são organizados por grupos e atores sociais com diferentes concepções pedagógicas e orientações políticas, mas que buscam um objetivo em comum: aprovar estudantes em exames de ingresso ao ensino superior. De acordo com Pereira, Raizer e Meirelles (2010), a maioria destes cursinhos são organizados por estudantes de ensino superior, alguns dos quais politizam a sua ação, ou seja, veem os cursinhos como essenciais na militância pela democratização, enquanto outros desejam apenas obter experiência de sala de aula.

Contudo, apesar de alguns dos professores de tais cursinhos não politizarem a própria prática e negarem a orientação de origem de tais cursinhos populares, Whitaker (2010) defende que estas iniciativas têm uma função que lhes é peculiar:

> neutralizar as barreiras que o sistema capitalista proclama ter destruído, com a estratificação formada por classes "abertas", mas que ao mesmo tempo reconstruiu a partir da formação de instâncias acessíveis apenas aos que já ocupam as melhores posições na pirâmide social (p. 290).

Ainda de acordo com Whitaker (2010) há dois aspectos a respeitos dos cursinhos pagos, que se tornaram muito comuns no país, que é importante referir. O primeiro deles é que o ensino é o mais antipedagógico possível, pois a prática educativa, se assim pode ser referida, consiste em memorizar conteúdos e equações para obter o melhor desempenho nas provas, não realizando discussão ou permitindo a reflexão de tais conteúdos. O segundo enfoque trazido pela autora, refere-se à ineficiência do ensino tanto das escolas públicas quanto das particulares em preparar os alunos para o exame de seleção das universidades, o que faz com que estes grupos distintos, com trajetórias e conteúdos culturais diferentes, recorram aos cursinhos para obterem melhor desempenho nos exames.

Deste modo, ao se constatar a eficácia da preparação para os exames vestibulares, garantida pelos cursinhos, as classes populares, por meio de organizações como os movimentos sociais, passam a se apropriar dessa prática como uma maneira de promover justiça social. Nesse contexto são fundados os cursinhos pré-universitários *Rede Emancipa* e *Conexões de Saberes,* espaços de educação não formal.

A Rede Emancipa se propõe a ser um movimento social brasileiro de educação popular. O foco de suas ações é a democratização do ensino superior por meio de cursinhos populares voltados a oferecer uma educação de qualidade para as populações marginalizadas socialmente. No entanto, não restringe a entrada de participantes, incluindo todos que desejam integrarem-se, independentemente da classe social. A Rede Emancipa se originou no estado brasileiro São Paulo por meio de um rompimento de alguns dos realizadores de outro cursinho pré-universitário, o cursinho da Poli (grêmio politécnico da USP). Este último, por sua vez, foi fundado na década de 1980 pelo movimento estudantil de alunos de engenharia da Universidade de São Paulo – USP, sendo um dos pioneiros no estado (Mendes, 2011).

Mas, o cursinho que inicialmente tinha uma proposta emancipadora e que discutia a democratização da universidade pública brasileira, foi paulatinamente se afastando desse propósito inicial e dando lugar a um discurso hegemônico do terceiro setor. Assim, apoderou-se do termo "popular", mas reproduziu a mesma lógica de segregação e mercantilização da educação, a partir de discursos e práticas, como a cobrança de mensalidades (Mendes, 2011). Nesse processo, alguns dos professores que questionaram as mudanças de princípios da organização foram demitidos e os alunos que se opunham passaram a ser perseguidos. Deste modo, em meados de 2005 e 2006, estes professores e alunos iniciaram um processo de debate a respeito dos ideais iniciais, fundando, posteriormente, a Rede Emancipa de Educação Popular, com o propósito de resgatar a identidade original do movimento (Mendes, 2011).

Hoje, o cursinho da Rede Emancipa funciona de maneira totalmente gratuita e sem restringir a entrada de participantes. Todos os professores, coordenadores e outros colaboradores atuam de forma voluntária. Em julho de 2021, por meio do site da organização, é possível encontrar as referências das unidades onde o cursinho acontece, estando presente em 8 estados brasileiros, sendo estes: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minhas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo. Em alguns destes estados possui mais de uma unidade.

Em cada um dos estados, o cursinho tem autonomia para organizar-se de forma adequada ao contexto, mas geralmente as aulas acontecem aos sábados em espaços cedidos por organizações como igrejas ou em instituições públicas como escolas ou universidades. Embora os cursinhos espalhados por todo o país tenham autonomia de funcionamento, 3 características são essenciais: ser gratuito, não restringir a entrada de cursistas e realizar as atividades denominadas "Roda de Conversa" e "Tempo Livre". O cursinho está presente nas redes sociais, possuindo perfis no *Instagram*, *Facebook* e canais no *Youtube*. Por meio destes perfis, é possível ter acesso às informações do movimento social

e programações. No *Youtube* encontram-se videoaulas, gravação de eventos e outras programações realizadas pelo movimento.

No estado do Rio Grande do Norte, onde a maior parte dos entrevistados deste cursinho atuou, há unidades na capital, a cidade de Natal, e havia em Mossoró, cidade do interior do estado. Na capital, está presente desde 2019, onde funcionou, em períodos anteriores à pandemia de Covid-19 em instalações de escolas públicas. Na cidade de Mossoró, aconteceu nos prédios da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como um projeto de extensão.

O "Conexões de Saberes", por sua vez, surgiu no Rio de Janeiro, quando jovens de origem popular, que ingressaram na universidade pública, passaram a dar aulas gratuitas para a sua comunidade de origem, a Favela da Maré. Como, por meio do trabalho realizado, passou-se a ter um grande número de aprovações nos vestibulares, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense formalizaram uma proposta de educação não formal junto ao Ministério da Educação, no início dos anos 2000, criando o cursinho pré-universitário "Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular na Universidade". Assim, o Conexões de Saberes — uma parceria entre as universidades públicas, o Observatório de Favelas e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - SECAD — passa a ser implementado em 37 universidades brasileiras (Observatório de Favelas, 2021).

Hoje, o cursinho que é desenvolvido pela UFPB, é um pré-universitário vinculado ao Programa de Educação Tutorial – PET, e é denominado "Projeto PET/Conexões de Saberes. Acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade – comunidade", ligado ao Centro de Educação, do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, situada em João Pessoa, no estado brasileiro Paraíba.

O PET é regido pela Portaria 976 do MEC de 2010, que define: "O PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Assim, de acordo com a portaria, o programa tem por objetivos "elevar a qualidade da formação acadêmica dos estudantes de graduação", de maneira coletiva e interdisciplinar, aumentando a "qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica", formulando "novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país"; e estimulando "o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior" (Portaria MEC nº 976, 2010, art. 2º).

O PET acontece nas universidades federais brasileiras desde 1979 e na Universidade Federal da Paraíba, desde 1992. Inicialmente, existiu por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e, desde o fim da década de 1990, é apoiado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESU/MEC. Atualmente há 840 programas em todas as regiões do país, sendo 32 destes apenas no estado da Paraíba (Lima, 2018).

A relevância do programa PET está em sua característica primordial, que é, por meio de uma mesma matriz de significação, aliar o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do estudante de graduação. O PET Conexões de Saberes, além de propor uma formação com base nessa tríade, realiza uma formação que discute "Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação em Direitos Humanos e o Acesso de Jovem de Origem Popular à Universidade por meio de diversas atividades que buscam provocar o diálogo entre a universidade e comunidade" (Holanda, 2020, p. 52).

O Conexões de Saberes conta com professores voluntários e bolsistas, estes últimos recebem uma ajuda de custo no valor de 400 reais. Todos os anos o programa lança um edital e os alunos selecionados vivenciam momentos de aprofundamento teórico, por meio de grupo de estudo e organizam o cursinho pré-universitário, sendo responsáveis pelo planejamento, realização das aulas e demais atividades. O programa recebe financiamento do governo federal e as reuniões acontecem na Universidade Federal da Paraíba, *campus* João Pessoa. Os discentes que integram o cursinho também passam por um processo de seleção. Assim, têm prioridade na inscrição: candidatos que são de origem popular, ou seja, a renda familiar não pode ultrapassar 3 salários mínimos; estar cursando o 3º ano de ensino médio em escola pública ou ser egresso dela; e, residir em territórios vulneráveis, isto é, nos bairros periféricos da cidade.

Tanto o cursinho da Rede Emancipa como o do Conexões de Saberes são espaços de educação não formal. Tais espaços são institucionalizados em contexto brasileiro como sendo lugares legítimos de educação não formal, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, art.1º), desde o fim do século XX reconhece que a educação abrange: "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

A Rede Emancipa, se caracteriza como um movimento social, cujos membros trabalham de forma voluntária tanto em atividades de docência como em outros aspectos do planejamento e organização da prática educativa. Nas várias unidades no Brasil onde a atividade educativa acontece, são firmadas parcerias com escolas, igrejas ou universidades, por exemplo, principalmente para a concessão de lugar para que o cursinho aconteça.

No que se refere ao Conexões de Saberes, apesar de ser um cursinho pré-universitário institucionalizado por instituições federais, os estudantes de graduação que dele fazem parte, fazem-no como atividade de extensão e não como componente obrigatória do currículo. Além disso, outros professores já formados também podem participar de maneira voluntária.

Em ambas as experiências de educação não formal, os professores — que prestam serviço totalmente voluntário ou que recebem ajuda de custo — vivenciam uma experiência de aprendizagem de competências e habilidades para exercer a profissão docente, tais como planejamento pedagógico e ministração de aulas, e para os estudantes cursistas é proporcionado um ambiente de aprendizagem de conteúdos escolares necessários à disputa de vagas em universidades públicas e que lhes foram insuficientes nos percursos acadêmicos escolares. Porém, como veremos, a educação que acontece nesses espaços não segue a lógica de mercantilização da educação, com a memorização acrítica de conteúdos, como a que ocorre em outros cursinhos, mas a aprendizagem ocorre de forma dialógica e emancipadora.

Para esta pesquisa, foram entrevistados professores voluntários ou bolsistas, discentes de cursos de licenciatura e que atuaram nos dois cursinhos pré-universitários abordados nesse estudo, bem como os coordenadores e alguns cursistas que vivenciaram tais práticas educativas.

Optamos por denomina-los de acordo com a função que desempenham no cursinho pré-universitário estudado. Assim, os termos "professor(a) e coordenador(a)" refere-se aos professores universitários que coordenaram a ação; "professor(a) voluntário(a)" e "professor(a) bolsista" denominam os estudantes de graduação que atuaram enquanto professores(as) de forma voluntária ou na condição de bolsista; "coordenador(a)" designa os sujeitos que atuaram apenas enquanto coordenadores; e "cursista", refere-se aos entrevistados que vivenciaram a experiência de educação não formal enquanto discentes do cursinho pré-vestibular. Há ainda o termo "professora voluntária e ex-cursista", que se refere a uma depoente que inicialmente aproximou-se da experiência educativa enquanto cursista pré-universitária e, tendo ingressado em um curso de licenciatura em nível superior, passou a atuar enquanto professora no cursinho. Ao lado do nome, encontra-se a sigla dos dois cursinhos pré-universitários estudados, sendo "RE" para designar Rede Emancipa e "CS" para referir-se ao "Conexões de Saberes". De igual modo, o "subsecretário de juventude" e a "secretária de juventude" são os termos utilizados para designar o cargo político que os entrevistados ocupavam no momento da entrevista.

A idade informada corresponde a que possuíam no momento da entrevista. O estado indicado refere-se ao lugar onde os entrevistados atuaram na experiência de educação não formal estudada e não ao local de nascimento ou localidade onde os sujeitos vivem.

Notamos que, apesar de cada história de vida seguir um percurso particular, os contextos sociais dos quais os indivíduos derivam propiciam-lhes experiências semelhantes, principalmente nos temas que se relacionam a esse estudo, como os problemas educacionais vividos na escola pública e as dificuldades de ingresso ao ensino superior[13].

A tabela a seguir reúne as principais informações de caracterização dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa:

Tabela 5: Caracterização dos sujeitos entrevistados

Sujeitos Entrevistados	Idade	Formação	Cursinho pré-universitário	Estado
Professor Coordenador 01 - RE	49	Graduação e Doutorado em Ciências da Comunicação	Emancipa	RN
Professor Voluntário 01 - RE	35	Graduação em Física	Emancipa	RN
Professor Voluntário 02 - RE	21	Graduação em Física	Emancipa	RN
Professor Voluntário 03 - RE	22	Graduação em Ciências Sociais	Emancipa	RN
Professor Voluntário 04 - RE	24	Graduação em Filosofia	Emancipa	RN
Professora Voluntária 05 -RE	25	Graduação em Ciências Sociais	Emancipa	RN
Coordenadora 02 -RE	32	Graduanda Comunicação Social	Emancipa	RN
Cursista 01 - RE	30	Ensino médio	Emancipa	RN
Cursista 02 - RE	32	Ensino médio	Emancipa	RN
Cursista 03 - RE	36	Ensino médio	Emancipa	RN
Professor e Coordenador 03 - RE	26	Licenciatura em Química	Emancipa	RN
Ex-cursista e Professora Voluntária 06 - RE	21	Graduanda em História	Emancipa	RN
Professora e coordenadora 04 - RE	37	Graduação em Biologia e Doutorado em Educação	Emancipa	RJ

[13] No apêndice 4 foram apresentados, resumidamente, informações sobre os contextos sociais e culturais das histórias de vida de cada um dos 23 entrevistados, destacando aspectos da constituição familiar, situação socioeconômica da família, escolaridade dos pais, vivências educativas formais e não formais e a aproximação com o movimento de democratização do ensino superior.

Professora e Coordenadora 05 - RE	32		Emancipa	RJ
Professora coordenadora 02 - CS	52	Graduação em História e Doutorado em Educação	Conexões de Saberes	PB
Professor Bolsista 01 - CS		Graduando em Letras	Conexões de Saberes	PB
Professor Bolsista 02 - CS	24	Graduando em Geografia	Conexões de Saberes	PB
Professor Bolsista 03 - CS	25	Graduando em Biologia	Conexões de Saberes	PB
Cursista 04 - CS	24	Ensino médio	Conexões de Saberes	PB
Cursista 05 - CS	24	Ensino médio	Conexões de Saberes	PB
Professora Bolsista 04 - CS	30	Graduação em Letras e Mestrado em Direitos Humanos	Conexões de Saberes	PB
Secretária de Juventude 01	31	Graduação em Arquivologia	_	_
Subsecretário de Juventude 02	27	Graduação e Mestrado em Direito	_	_

Fonte: autoria nossa

A partir de aspectos da história de vida dos sujeitos entrevistados, é possível perceber alguns fatores em comum, devido ao contexto social e cultural dos quais os sujeitos derivam. O primeiro destes aspectos que queremos destacar refere-se ao nível socioeconômico das famílias. A maior parte dos entrevistados deriva de famílias economicamente menos favorecidas, cujos pais ou outros responsáveis possuem grau de escolaridade reduzido, sendo alguns destes participantes da pesquisa os primeiros a ingressarem no ensino superior, sobretudo o público.

O segundo aspecto a ser destacado, diz respeito às atividades de educação não formal presentes nas trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados. São verificados três grandes grupos de atividades classificadas por nós, como sendo de educação não formal: o aprendizado de idiomas; artes e música; e, atividades ligadas a profissionalização em contextos de formação como ONG e outras instituições. Além dessas atividades, ainda aparecem com algum destaque, os esportes, o voluntariado e a organização coletiva por meio de movimento estudantil.

Para os jovens que são de origem popular, o ingresso no ensino superior representa a concretização de um direito de acesso a níveis mais elevados de educação (Côco, Soares, Bragança & Cardoso, 2013). Estes percursos de prosseguimento nos estudos representam a dilatação do tempo

que corresponde à juventude no século XXI (Margulis & Urresti, 2002), tempo este em que, na maioria das histórias compartilhadas, o ambiente familiar, ao mesmo tempo em que forneceu apoio financeiro e incentivos, também desejou que esses jovens ampliassem o percurso dos estudos.

Assim, apesar de a maior parte dos sujeitos entrevistados pertencerem a classes populares, onde a moratória social costuma ser menor, caracterizada por formação de família no início da juventude e formação rápida para imediata inserção no mundo do trabalho, ou atividades econômicas de baixa remuneração, esse grupo de jovens, em específico, alargou o período correspondente à juventude para prosseguimento nos estudos a nível superior.

O rompimento com os percursos percorridos pelos pais, e por eles apoiados, representa não apenas melhores salários que possibilitem um avanço nas condições de vida do próprio indivíduo e de seus familiares, mas também desempenha um significado de prestígio social individual e familiar, através do "orgulho dado aos pais", uma recompensa por todo o esforço e dedicação que fizeram, por meio de longas jornadas de trabalho e investimento na educação dos filhos, para que esses pudessem ter melhores possibilidades de emprego. Somado a tudo isso, a vaga na educação em nível superior passa a ser concebida como um direito.

6.2 A formação docente e discente em contexto de educação não formal: espaço de construção reflexiva

Os cursinhos pré-universitários estudados foram organizados como cursos de extensão universitária. Assim, de um lado, os sujeitos da ação educativa foram o público externo à universidade, e, por outro, os estudantes de graduação que atuaram como professores que ministravam as aulas. Deste modo, para o primeiro público, a experiência educativa proporcionou a aquisição de conhecimentos científicos referentes ao currículo da educação básica, mas não só. Para os alunos de cursos de graduação destinados à formação de professores, as maiores aprendizagens decorrentes da experiência de educação não formal, relatadas por estes sujeitos entrevistados, referem-se à formação profissional docente. Contudo, como veremos adiante, esta prática não segue a lógica mercadológica vigente dos cursinhos pré-universitários cuja educação praticada consiste em métodos para a memorização de conteúdos para a prova do ENEM, mas é antes de tudo, uma concepção pedagógica como prática social de acordo com elementos constitutivos da educação popular. A educação popular aqui é referida como uma corrente educativa que questiona e resiste às realidades injustas, por meio de uma prática permanente de leituras críticas desde os contextos locais, nacionais e continentais

(Carrillo, 2013). Entretanto, veremos que no terreno há outras concepções de educação popular que não a referida anteriormente.

Este tópico leva em consideração as descrições, percepções e reflexões dos sujeitos sobre a prática educativa que vivenciaram e está organizado de modo a apresentar como os indivíduos se envolvem nas experiências educativas, a constituição destes como sujeitos sociopolíticos, a adoção da concepção de educação popular como opção teórico-metodológica, as aproximações entre a educação não formal e os elementos da educação popular e, por fim, as nossas reflexões sobre as funções que a educação não formal está a exercer nos casos estudados.

6.2.1 Aproximações com a organização coletica e a constituição de sujeitos sociopolíticos

Na concepção da educação popular, o papel do educador é participar no processo educativo contribuindo com o conhecimento que possui, mas é ,sobretudo, um trabalho político (Brandão, 2006), num contexto de prática educativa que é libertadora, uma vez que favorece a mudança de consciência dos indivíduos para transformar eles próprios e o meio social no qual estão inseridos (Gohn, 2013). Por isso mesmo, os próprios educadores passam por um processo de constituição de sujeitos sociopolíticos, pois a educação é concebida como prática política.

Deste modo, interessou-nos analisar como, em seus percursos, os indivíduos se constituíram enquanto atores sociais, desde as experiências vivenciadas anteriormente à entrada nos projetos educativos e como esse posicionamento foi firmado, mediante o acesso e envolvimento na organização coletiva. Conhecer estes processos nos permitem compreender quais os sentidos que sujeitos dão à ação de transformação social.

Como os cursinhos pré-universitários estudados concebem a prática pedagógica como educação popular, ou seja, concebem a educação como um ato político, questionamos os entrevistados sobre como, em suas percepções, se iniciou, anteriormente ao movimento, a própria formação política. Para eles, aconteceram em diferentes espaços. Entre esses espaços, alguns citam o contexto familiar como propiciador dessa constituição enquanto sujeitos políticos:

> A minha mãe, ela é realmente apaixonada pelo que ela faz, de trabalhar com educação infantil, a educação pública, de querer defender a educação pública. A minha mãe sempre foi grevista, então a minha mãe faz greve, ela vai na reunião, nas reuniões... ela tem um pouco de acesso pelo mundo sindical mas nunca pôde, assim, mergulhar de cabeça. Então eu acho que tem esse aspecto de...

> individual meu, sobre a minha posição política em relação ao mundo, de um desejo de transformar e poder encontrar outras pessoas que acham que as coisas precisam ser modificadas. Depois, uma questão afetiva familiar, pela questão da educação, de realmente, por ter muito afeto... meu vô, o afeto que meu vô tinha pela educação, de achar que isso é um bem importante, que é um direito importante que as pessoas precisam ter o direito e eu acho que até as dificuldades que eu passei dentro da minha trajetória, não é?! Fazem... porque isso está muito conectado com o meu desejo de ser professora, não é?! Porque é um desejo de tentar voltar para a sala de aula, fazer da sala de aula um lugar melhor do que o que eu pude encontrar, do que eu estive, pelo menos do meu ensino médio. É isso. Eu acho que é isso. A educação, ela é algo muito importante, acho que eu sempre entendi como algo muito importante (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

> A minha mãe é muito politizada, então a minha mãe sempre foi muito feminista, histórias do tipo, eu nunca tive Barbie porque não era o padrão de beleza que ela queria que eu tivesse (srsrs). Como meu padrão de beleza... minha mãe sempre me disse que eu era negra, a importância de seu saber que eu sou negra, de eu entender que tem diferenças, enfim... então dentro de casa eu sempre tive... o debate político sempre foi realidade, sei lá (Coordenadora 02 –RE, 2021).

Para outros, as organizações estudantis, principalmente os espaços como grêmios[14] e o movimento estudantil, em escolas de nível médio ou já nas instituições de nível superior, foram os espaços onde iniciaram a suas formações políticas:

> E aí eu comecei, fui no grêmio estudantil e depois fui pra a (inaudível), e aí fui pra a universidade e fui para os centros acadêmicos, fui do DCE da UFRN, tudo isso nessa perspectiva de fazer educação, de tentar garantir educação pública de qualidade e acima de tudo, de fazer com que a educação fosse um direito de todo o jovem que quisesse estudar e realmente tivesse condições de fornecer a esse jovem um conhecimento necessário para que ele se tornasse um bom profissional. Não era nem pelo viés político partidário, mas pelo viés ideológico da educação como um suporte para o indivíduo deixar de ser alienado, vir a ser um bom profissional pra fazer crescer a sua sociedade, sua categoria, então foi por essa perspectiva que eu comecei a enveredar pela área da educação popular, mais por esse viés dos movimentos sociais, sabe?! (Professor Coordenador 01 – RE, 2021).

[14] De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2012), "Grêmio é a entidade representativa dos alunos na escola. Ele é formado apenas por alunos, de forma independente, desenvolvendo atividades culturais e esportivas, produzindo jornal, organizando debates sobre assuntos de interesse dos alunos". Assim, como representação organizada dos estudantes de ensino médio, são importantes para a democratização da escola e se constituem enquanto espaços de aprendizagem social, cultural e política.

> E aí, quando eu entrei na universidade, minha organização foi muito a partir do curso de Biologia, porque eu também entrei e de cara teve um, uma tentativa da diretoria na época do meu estudo, de reintegrar o espaço do centro acadêmico pra a universidade, que era o espaço tradicional de um espaço estudantil, gerido pelos estudantes, e aí eles diziam que iam fazer a reforma mas não dava nenhuma garantia na reforma que o espaço retornaria aos estudantes.
>
> Enfim, essa era uma coisa que eu comecei a participar e participando do movimento estudantil comecei a compreender melhor como é que se organizavam as organizações políticas, não que o movimento estudantil não seja propriamente uma forma de organização política, mas do ponto de vista das correntes, não é?! De movimentos. Tanto correntes que tinham alguma relação partidária, sobretudo, relativa à esquerda, do PT, ou não, às vezes eram correntes que não eram necessariamente partidárias, mas eram organizações, que geralmente, tinha a esquerda do PT, ou outras que eram anarquistas, mas ainda assim, num formato de coletivos e tal, mas aí comecei a compreender um pouco melhor e o grupo do DCE (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Assim, como podemos apreender através dos relatos, anteriormente à entrada nos cursinhos pré-universitários que objetivam a democratização do ensino superior, os sujeitos, em experiências anteriores de vida, foram se constituindo enquanto sujeitos políticos, ou seja, percebendo que o posicionar-se e o agir coletivamente frente às desigualdades é tornar-se um ator político.

A formação de sujeitos sociopolíticos por meio da educação, envolve a consciência de pertencer a uma determinada história, num momento específico, o reconhecimento de pertencimento a uma determinada classe social, a uma etnia e a um gênero. Este processo educativo pressupõe mudança de comportamentos e atitudes, ou seja, a interiorização de novos valores e, consequentemente, novas práticas (Gohn, 2010).

Os movimentos estudantis ocupam, para alguns dos entrevistados, um importante lugar nas trajetórias de formação política, sendo aqueles espaços relevantes de práticas de educação não formal e de educação popular. São contextos de aprendizagem a respeito de direitos, de reflexão e debate sobre resolução de problemas sociais, se constituindo, então, como possibilidades de aprendizagem de conhecimentos práticos, técnico-instrumentais, teóricos, simbólicos, éticos, entre outros (Arroyo, 2003). Assim, a organização coletiva, como a exemplo dos movimentos sociais, é vista como sendo uma possibilidade para a mudança social.

Neste sentido, a Professora e Coordenadora 05 – RE relaciona a percepção de necessidade de se se organizar coletivamente a partir da reflexão do acesso ao ensino superior como um direito negado:

> É, basicamente eu acho que, dentro da minha experiência... ah, o sentido da organização política, ele é muito profundo. Ele é muito profundo porque você... compreender que você realmente, você pode construir uma ferramenta política de transformação da sociedade é muito poderoso, é muito incrível. E você entender todo o processo, o acesso a... porque eu também não tive, eu não tive acesso ao repertório que eu sei que muitas pessoas já podem ter, mais contato com a militância... Mas você saber a história da luta da classe trabalhadora, você conhecer as referências, os marcos, todo o meu processo de politização, eu fiz também nos marcos dessas experiências, então me tornar sujeito da luta social, foi um processo que também aconteceu dentro do Emancipa. Não é só sobre a minha socialização profissional, que eu acho que ela é muito importante, eu penso muito isso porque no meu mestrado eu vou querer estudar educação profissional, então por isso que esse tema de trabalho e educação, ele me toca muito porque ele é caro, é um desejo meu, então ele é muito presente na minha família. Mas essa questão da organização política ela é fundamental, assim... e eu acho que são essas... (Professora e Coordenadora 05 - RE, 2021).

Toda ação humana é política, pois implica um posicionamento no mundo, com base no contexto socio-histórico no qual se está inserido, de acordo alguns autores, tais como Paulo Freire (1987) e Habermas (1999), por exemplo. Deste modo, o nosso posicionamento no mundo pode ser de ruptura e consequente intervenção, no sentido de uma transformação social, ou pode ser na direção da manutenção das estruturas que sustentam as condições atuais. Assim, para Freire (1987), há uma intrínseca ligação entre política, educação e emancipação, mas esta relação não é inerente entre educação e emancipação, pois defende que a educação, por si só, não é capaz de mudar o mundo, porém, é um elemento essencial. O posicionamento político da corrente educação popular, que tem Freire como um de seus principais precursores, é de educação como um movimento constante, no sentido da práxis humana de transformação dessa realidade e emancipação dos indivíduos que se encontram desumanizados pela situação de opressão e dominação na qual se encontram submetidos:

> A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (Freire, 1987, p. 19).

Para Freire (1987), emancipação significa um processo que se inicia com a conscientização, a recuperação da cidadania, liberdade e felicidade de sujeitos que se encontram excluídos socialmente

na sociedade capitalista. Essa situação de exclusão é caracterizada pela necessidade material não suprida, ausência do tempo livre e de lazer, que rouba, inclusive, a satisfação em estar vivo.

Conforme análises de Habermas (1999), nas sociedades contemporâneas, essa alienação da realidade é alimentada por um déficit de comunicação causado pelo fenômeno da burocratização, que estrutura o sistema de controle social, que, por sua vez, pode ser percebido através da indústria cultural, do mercado financeiro e do sistema político. Para superar essa situação de alienação, ele propõe a Teoria da Ação Comunicativa. A partir da Teoria da Ação Comunicativa, Habermas (1999) formula que a racionalidade humana é superior a razão moderna, sendo assim, é possível reconstruí-la por meio de um processo de aprendizagem coletiva, que se desenvolve, sobretudo, por meio da linguagem e da argumentação que são as produtoras de consensos.

Assim, o caminho para a superação de uma comunicação atrofiada pela razão técnica e instrumentalizada, produto do sistema, envolve a construção de uma cultura emancipada. Essa construção de uma cultura emancipada, no sentido de superação da opressão da vida humana, é possível através da construção de novas redes de relações interpessoais. Deste modo, Habermas(1999) propõe uma práxis que é ao mesmo tempo *dialogicidade* e *ação comunicativa*, com a finalidade de superar a alienação cultural e, deste modo, construir uma emancipação que cobre as áreas política, cultural e social.

Porquanto, cada um dos seres humanos, cidadãos, profissionais, são sujeitos da história e, deste modo, têm um posicionamento ético e político no sentido de transformação da realidade, ou, em caso contrário, de manutenção das condições atuais. Colocar-se no mundo no sentido de transformação social, implica ação com o objetivo de humanizar o mundo, seja no contexto social ou cultural.

Na tradição da educação popular há dois âmbitos do político identificados por Carrillo (2013). A primeira destas relações corresponde ao nível macro, que se refere a posição de questionamento e de transformação das relações de poder que a educação institucionalizada reproduz, a segunda, a nível micro, diz respeito às relações de poder e de contrapoder que toda a prática educativa possui. Assim, a prática educativa popular pressupõe um posicionamento político alternativo, com base em opções metodológicas e didáticas diferentes.

6.2.2 A educação popular como opção teórico-metodológica na formação de professores em contexto não formal

Na experiência educativa que vivenciaram, os depoentes relatam como se deu o processo de formação docente no âmbito da educação não formal, para que a prática educativa fosse realmente transformadora. Assim, para estes atores sociais, o trabalho educativo não é pautado na desmarginalização ou no desenvolvimento da comunidade, mas os professores se percebem no papel de educadores em um processo de transformação de condições de injustiça social que mantém os papéis de opressores e oprimidos (Carrilo, 2013).

Os professores destacam a importância de elementos da teoria e prática do educador Paulo Freire, não porque seja o único que refletiu sobre aspectos teóricos e metodológicos, e principalmente emancipadores de uma concepção de educação popular, mas porque, sendo ele um teórico que conheceu os desafios do contexto social brasileiro, desenvolveu uma teoria e práticas de uma educação libertadora, com e para jovens e adultos, sobretudo em ambientes não formais de educação. Os aspectos citados pelos educadores ilustram que a educação que se propõe a transformar a sociedade, e não a apenas reproduzir as relações de poder, necessita de fato do tripé que envolve os elementos transformar, formar e agir (Fortuna, 2015). Contudo, é interessante perceber que as opções teórico-metodológicas da educação popular, como base para a prática educativa, não estão dadas a priori, mas foi sendo concebida durante a reflexão. De acordo com a Professora Coordenadora 02 – CS, apesar de o público envolvido no processo educativo ser jovem e adulto, e apesar também de abordarem a concepção de educação popular embasada em Paulo Freire nos grupos de estudo e formação dos educadores, a percepção de que realmente essa seria a concepção de educação a ser realizada surgiu com o passar dos anos:

> Então, como o projeto PET/Conexões de Saberes é... o curso pré-universitário é uma ação do projeto, é uma das ações do projeto. Mas na real, o projeto trabalha uma grande proposta de formação de professores. Não é qualquer professor, é formação de professores para a educação de jovens e adultos. A nossa escolha dessa modalidade de ensino, ela não foi desde o começo, embora desde o começo a gente trabalhasse com alunos e alunas da educação de jovens e adultos ou egressos dela. Mas a gente não tinha consciência disso, a consciência disso veio ao longo dos anos. Sempre a gente discutiu, estudou, problematizou o pensamento de Freire, mas também não nos identificávamos como freireanos. Tudo isso aconteceu em 2017, não é?! Compreender que o nosso campo de atuação era a educação de jovens e adultos, aquilo ficou muito caracterizado, muito explícito pra a gente.

> Compreender que nós partíamos de uma educação dialógica, que eram as ideias freireanas que nos davam a condição de fazer aquilo que a gente acreditava para o acesso e a permanência de jovens de origem popular a universidade. E mais, a formação de professores para a educação de jovens e adultos não tinha um caminho mais seguro que não fosse à educação dialógica em Freire e os princípios da educação popular. Compreendendo tudo isso, e aqui eu digo que chegou a nossa maturidade dentro do projeto, que é justamente compreender toda essa fundamentação teórica (Professora Coordenadora 02 – CS, 2021).

Deste modo, percebendo que o público alvo da ação era constituído de jovens e adultos, e tendo claro os objetivos da educação que queriam alcançar, chegou-se à conclusão de que a educação a ser realizada seguiria os princípios e métodos da educação popular. Assim, ao se trabalhar com jovens e adultos numa perspectiva de educação popular, alguns elementos são princípios na prática educativa. O primeiro deles é o diálogo, que é a base para uma

> visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador. Ao colocar o diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos, Freire fundamenta o projeto de transformação social em bases renovadas que convergem para a humanização sociocultural da humanidade em seu todo (Zitkoski, 2003, p. 10).

Quando questionada sobre o que os professores em formação aprendem sobre educação de jovens e adultos em uma perspectiva de educação popular, a Professora Coordenadora 02 – CS explica como se dá a formação nos grupos de estudo:

> Eu começo com o Discurso Sobre as Ciências, depois eu entro em Conhecimento Para Uma Vida Decente mas, por quê que eu tô falando isso?! Porque muitos deles dizem, por exemplo, que aprenderam muita coisa na universidade e que se não fosse o projeto não saberiam disso, não saberiam daquilo, mas que uma das coisas que aprenderam mesmo foi a se perceber como jovem de origem popular. E por mais que se seja, que se venha dessa condição, mas inconscientemente a gente nega isso. Quando se entra na universidade aí é que tem uma tendência a negação porque a gente está num ambiente, entre aspas, dos melhores. Então a gente quer ser o melhor, a gente quer se aproximar do melhor... eu costumo até dizer pra eles assim: "a gente de origem popular, quando entra na universidade, a gente vai vestir a nossa melhor roupa, colocar a nossa melhor maquiagem, pra a gente ficar igualzinho aos da classe média, aos da classe média alta. Pra a gente não ser mais identificado como jovem de origem popular, porque isso é pejorativo, há um conflito nesse sentido". Então a gente

> primeiro precisa se identificar com isso, se perceber como jovem de origem popular, perceber, sobretudo, que não há problema nenhum em sê-lo, e que a universidade é de qualquer um, que não é só da classe média e da elite, não é?! Embora eles entendam dessa forma. Embora a gente não deva entender dessa forma "Ah, a universidade não é pra mim, eu vou chegar ali, mas eu vou ter um papel subalterno dentro dessa classe". Então eu estimulo muito eles a serem protagonistas, de suas vidas, de suas vidas acadêmicas, de suas vidas pessoais, não é?! (Professora Coordenadora 02 – CS, 2021).

Assim, também, para a Professora e Coordenadora 05 – RE, pensar a educação como um movimento coletivo, de transformação da realidade desigual, faz parte do processo de formação de professores:

> Envolvendo aqueles que chegam como professores e com os estudantes, existe um propósito de pensar as desigualdades da sociedade através da pauta da educação, porque é a pauta que mobiliza essas pessoas, porque são professores e querem dar aula, porque são professores que querem ensino superior, eles estão conectados com a demanda da necessidade educacional da pauta educacional. E através dessa pauta, a gente vai pensar como a sociedade está estruturada e buscar a sua... o estranhamento dessa ordem, a indignação em relação a essa ordem e principalmente a capacidade de estabelecer relações de confiança e que eles possam acreditar que podem, que através da organização coletiva a gente pode pautar a transformação social. Seja em uma perspectiva do sujeito, ainda que seja na sua, que ele ainda esteja na perspectiva individual, mas de preferência caminhar pra uma perspectiva de mudança de sociedade mesmo (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

Este aprendizado é percebido pelo Professor Bolsista 03 – CS:

> Porque a professora (nome da professora), a forma que ela organiza o grupo, ela parte muito do que a gente discute sempre, que é a questão da educação popular, de que existem classes, que existem classes que são marginalizadas e outras que são dominantes que se sobrepõem as outras e que a gente precisa ter essa consciência pra nós lidarmos com o público que a gente tem no cursinho. Então quando a gente faz uma aula x, a gente já parte desse ponto. E aí, é... consequentemente a gente termina tocando em questões que num cursinho diferente do PET, não se toca. A gente tem muito essa preocupação de falar coisas importantes, porque, às vezes, a gente está discutindo algum tema do ENEM ou resolvendo alguma questão ou enfim... fazendo algo relacionado aos conteúdos e às vezes falta aquela, aquele, sabe?! Aquela coisinha importante, aí a gente sempre tenta puxar pra essa... pra coisas importantes para a vida deles, não é?! Enquanto sujeitos populares, enquanto sujeitos de classe

> populares, enquanto pessoas negras, enquanto pessoas LGBT's, enquanto mulheres... então é mais ou menos isso, esses sujeitos que são nosso público, eles saem com essa mentalidade, sabe?! Uma consciência diferenciada dessas questões (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

Na unidade em que o Professor Voluntário 04 – RE atuou, não houve um processo formativo para os professores, porém este educador aprendeu sobre educação popular no seu próprio percurso de educação formal e trabalho de conclusão de curso, que envolveu um estudo sobre o educador Paulo Freire:

> Eu tive uma matéria... Didática. A gente viu um textinho dele. Mas eu paguei lá em Pedagogia, não foi em Filosofia. Em Filosofia da América Latina, que Paulo Freire é um Filósofo também, ele tem conceitos próprios. A Filosofia, algumas pessoas entendem como criação de conceitos, não é?! Então se ele criou um conceito então ele é um filósofo. Einstein, a gente... algumas pessoas falam que ele é um filósofo da natureza, criou aquela formula dele, querendo ou não é um conceito também, não é?! Ele usou aquela linguagem pra expressar aquele conhecimento ali. Nilton também é, essa galera toda. Aí, eu tive a feliz oportunidade de ter uma aula no meu curso sobre Paulo Freire, só uma aula. Mas ele... que era História da Filosofia Latino-americana, não dava pra ser só uma aula só nele, aí ele foi um dos tópicos sobre uma pessoa que tem uma filosofia social e política, latino-americana e também mundial e com uma ênfase, uma relação da política com a educação. Porque Platão fez isso, Rousseau fez isso, todos eles relacionaram a política com a educação, não é?! Porque é o certo (srsrsrsr)! (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Assim, nesse processo de formação de professores de educação popular, é importante, inicialmente, conhecer as bases teóricas que fundamentam a prática educativa. Isto passa por reconhecer que existem diferentes classes sociais, ou como definiu Freire (1987), os opressores e os oprimidos, e que este espaço, a universidade, é um lugar de direito para se estar, e ambiente de transformações sociais e culturais.

O processo de transformação social abrange a emancipação dos indivíduos que se encontram alienados, política, social e economicamente. Então, na perspectiva do Professor Voluntário 04 – RE, esse processo envolve uma educação que é crítica, que concebe a resolução de problemas sociais a partir de um processo reflexivo:

> Então eu vi aí, que eles perceberam, com certeza perceberam que o conhecimento é a melhor... ainda é a melhor forma de a gente resolver os nossos problemas, não é a ignorância. "Ah, é só armar e

> pronto, é só dar uma arma na mão do professor que acaba com a violência nas escolas", não, não é assim. É uma tentativa besta, boba, burra e carnavalesca, parece coisa de carnaval, sabe a piada de carnaval?! "Ah, é só armar e pronto, que resolve tudo", "é só tomar a cloroquina que resolve tudo", com certeza essas pessoas que estavam ali no cursinho não iriam repetir uma besteira dessas, porque elas iriam saber que os problemas da sociedade são mais complexos, não é?! Então elas iriam ver que o conhecimento seria, é sempre a melhor forma, o melhor meio pra a gente resolver os problemas sociais, os problemas, todos os problemas. Não é a ignorância que vai salvar o mundo. E eu vi aí que eles perceberam essa união, esse poder da verdade, esse poder da sabedoria, com a liberdade, sabe?! ...Porque eu sempre falava em liberdade e esperança nas nossas aulas, eles iriam perceber que ser humano é exigir a liberdade, exigir uma vida boa, exigir aquele momento de lazer, até o momento do tédio, exigir trabalho, lutar pela vida, não é?! Como dizia Ângela Davis, "a liberdade é uma luta constante". Então eles iriam perceber essas coisas (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

O processo educativo que visa à transformação social e envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica é um processo individual, mas que se relaciona à organização coletiva. Individual, pois compreende a transformação da subjetividade de cada sujeito inserido no processo educativo, mas a transformação social, a emancipação dos sujeitos, é algo que deve ser construído coletivamente. Assim, para a Professora e Coordenadora 04 –RE e para a Professora e Coordenadora 05 – RE, esse processo se inicia na experiência educativa do cursinho pré-universitário, mas não se conclui nele:

> Então, se emancipar vai ser sempre em relação ao que se estava antes. Mas eu acho que a possibilidade de ampliar a visão de mundo, do ponto de vista de ter mais poder para fazer coisas que não se tinha antes, nesse sentido. Porque eu tenho um pouco de restrição com o empoderamento, mas eu entendo que não é tanto o problema da palavra em si, porque seria assim, que as pessoas se empoderem mais, eu acho interessante, mas é um pouco aquilo. Uma pessoa em situação de servidão, que tem consciência da sua servidão é mais livre?! Então eu fico pensando tanto nisso, mas a gente espera que as pessoas tenham mais consciência porque talvez sejam mais capazes de serem livres em conjunto. Então assim, por isso que é um problema o empoderamento individual, mas é um problema, porém uma necessidade. E por outro lado, o Emancipa também estimula muito a dinâmica da coletividade, isso eu acho que é muito potente porque a gente vive muito individualismo, então ter um espaço que a coletividade é reforçada todo tempo, é muito pedagógica, nesse sentido eu acho que também cria uma utopia que é real, que o que está acontecendo ali é real. É ainda insuficientemente emancipatório?! Sim, mas é real. As pessoas estão vivendo uma coisa que elas viveram na escola, definitivamente elas não vão viver no trabalho, não é?! Enfim, são outras formas de relação entre pessoas e poder ampliar, imaginar, ainda outras formas e só acho que é muito potente, muito

transformador você ter essa possibilidade, então eu fico pensando que a emancipação não está dada a priori, não dá. Eu tenho dificuldade de dizer que as pessoas saem de lá emancipadas, "olha só que transformação, emancipamos todo o mundo!", mas está todo mundo aí fazendo a prova do vestibular ou do ENEM e vai precisar se submeter ao critério meritocrático do mesmo jeito, ou vai ter que entrar numa situação de trabalho, muitas vezes precário. Então assim, emancipa em relação ao que estava antes, mas dizer que está emancipado, talvez seja um abuso...

...E ali eu via que um jeito de brecha nesse muro eram os cursinhos, mas não só os cursinhos do ponto de vista das pessoas obedientemente sentarem nas suas casas para estudar, mas essa possibilidade diferente de compreender que se ela fizer só isso não vai adiantar, porque ela pode até individualmente passar, mas o mecanismo de produção do fracasso é a grande preocupação nossa (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

A palavra do Emancipa não é à toa. É muito o que é o processo, o que é o emancipar, assim. E essa emancipação não é pelo prisma individual, é pelo prisma da coletividade. Então... e da luta social. Porque é isso, o Emancipa faz o movimento pra a luta, a gente orienta... tem o aspecto de estar nas manifestações, fazer luta concreta, participar dos processos, se solidarizar, enfim, tem muito que é um ensinamento de atuar na realidade...

...a organização coletiva e a capacidade de construir luta concreta e intervenção na realidade mesmo. Porque assim, a verdade dura e amarga é que a gente sabe que nem todos vão conseguir entrar, e... porque a gente não faz seleção no Emancipa, a gente atende a todos, que é o que eu te falo muito da meritocracia, que é fundamental. Então eu acho que poder lutar contra a meritocracia e contra a desigualdade, acho que é muito principal nos marcos do desejo mesmo, digo ainda do desejo individual mesmo. Então, assim, maioria deles não vai conseguir de fato entrar porque não tem vaga para todos, mesmo entrando a gente sabe que vai encontrar toda a lógica desigual ali dentro e aí que significado que eles vão dar pra a formação deles?! Eles vão querer se formar pra quem?! Pra quê?! Se eles se formarem, que profissionais eles vão ser?! Pra qual tipo de sociedade?! Qual tipo de sociedade eles vão querer trabalhar?! O trabalho da vida deles, o tempo de vida deles, eles vão dedicar pra construir que tipo de projeto de sociedade?! No limite é sobre isso, não é?! (Professora e coordenadora 05 – RE, 2021).

Assim, para Freire(1987), esse processo que é, no âmbito individual reflexivo, envolve de igual modo a ação coletiva:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "conivência" com o regime

> opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (p. 33).

A educação que se propõe a ser emancipadora passa pelo processo de planejar uma educação que permita com que os alunos reflitam sobre o mundo. Assim, é um processo que se inicia pelo próprio modo de pensar o currículo e as metodologias na sala de aula:

> Porque a gente precisa pensar num currículo que seja... porque assim, esse caso, é do ponto de vista meritocrático, mas tem coisas que são até inconscientes, "eu dar a mesma aula que eu daria num cursinho privado", na melhor das intenções. "Porque é a única experiência de cursinho que eu tenho é essa, então eu dou essa aula". Só que essa aula está estruturada numa concepção curricular que eu consigo fragmentar as aulas em assuntos do vestibular que eu vou usar pra passar, então, a gente precisa pensar no currículo de uma maneira diferente, precisa pensar no tempo de uma maneira diferente, no tempo das pessoas que estão ali, de uma maneira diferente. Então isso também é concepção de uma educação popular. E isso é o mais difícil, eu acho, de fazer, pensar é fácil, falar é fácil (srsrsr) (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Assim, os professores que passaram por um processo formativo, que compreendem que a educação é um importante instrumento de transformação social, conduzem a sua prática educativa de maneira problematizadora e crítica:

> ...não é só passei no ENEM, na universidade e tudo o mais, que não é só isso que acontece lá, também acontecem discussões e tudo o mais, justamente para o sujeito se reconhecer enquanto sujeito ativo na sociedade, que possui um papel e que ocupa um espaço na sociedade, então que seja um sujeito que saiba reivindicar seus direitos, que saiba quais são os seus deveres com a sociedade. Então não só são questões de passar no ENEM e na universidade. Mas também as questões de ele saber quais os direitos que ele possui, quais as discussões que são importantes a gente manter as pautas, quais questões a gente está por dentro, então também entra isso (Ex-cursista e Professora Voluntária 06 – RE, 2021).

> (pelo fato de serem jovens e adultos) A gente pode criar vários e vários debates durante a aula porque a vivência deles permite isso. Então eu vejo essa diferença. E a segunda diferença eu acho que eu vejo em nós professores do projeto, não é?! Que a gente tem a nossa preocupação conteudista, vamos dizer assim, mas a gente sabe que é mais do que isso. É... a gente sabe que tem uma formação política a

ser feita. É... eu vejo muito o projeto como um trabalho de base, como uma forma minha de ajudar nesse trabalho de base. Então eu vejo principalmente essas duas diferenças. Tanto a forma como o professor, nós professores do projeto agimos com eles, como as vivências deles que são elementos muito ricos para as nossas aulas (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

...eu sou professor de Geografia mas eu sou professor de Geografia Humana, eu trabalho com os temas humanos da Geografia, então eu falo de sociedade, de população, de política, então não tem muito como eu fugir dessa emancipação deles, porque eu estou o tempo todo pressionando eles a essa emancipação, a se enxergarem como sujeitos ativos da sociedade, a fazê-los entender que eles têm sim participação na UFPB... Às vezes eles ficam "ah, mas eu posso participar disso?" ai eu faço "sim, você pode, você deve participar disso. "Ah, mas eu não sou aluno da UFPB", "Você é sim aluno da UFPB, você não está como aluno de graduação mas você é sim aluno da UFPB". E é importante quando eles reconhecem que eles podem ocupar esses espaços, que aquele espaço da UFPB, da universidade pública também é espaço deles, e que a gente tem que lutar juntos, é... pela manutenção da UFPB dessa forma, como espaço público, gratuito e pra todos, todos e todas (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

Esse processo educativo, que através do diálogo e da problematização, objetiva formar consciências críticas, apresenta resultados de aprendizagem para os cursistas, mas também para os futuros professores em formação:

...E eu vou trazer o meu caso, não é?! É... antes do projeto, eu tinha uma visão muito pessimista em relação ao meu próprio lugar na sociedade, não é?! Hoje eu consigo me colocar, sabe?! Como um sujeito ativo na sociedade. E acho que o cursinho tem essa formação não somente com os cursistas, mas com os próprios professores, porque a gente tem reuniões semanais em que vamos discutir textos em que se trata a problematização social, do mundo da educação, sabe?! Então assim, a contribuição é justamente a gente se enxergar como sujeito ativo, como sujeito capaz de alterar certas coisas que já estão de certa forma... ou tenta passar pra a gente que já estão pré-determinadas na sociedade. Dizer, aquilo tá errado, a gente tem que identificar aquilo que está errado e tentar consertar, de certa maneira. Vamos tentar fazer algo que ajude a melhorar aquilo. Então o lugar de posicionamento, a questão de se enxergar como sujeito ativo na sociedade, acho que é uma das grandes contribuições que o cursinho coopera (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

...Mas para nós, o centro da educação popular, no fim das contas, é formar sujeitos críticos que vão fazer diferença na sua comunidade, vão voltar pra sua comunidade e vão debater porque é que não tem

> saneamento básico, porque é que a polícia passa batendo e não passa conversando, enfim, que vão debater de fato as suas realidades, não é?!
>
> ...E a educação popular ela ensina pra a gente que ou a esperança ela é ativa, o que o Paulo Freire chama de esperançar, e eu acho essa expressão muito bonita, o esperançar, que é a esperança ativa, não é?! Que não é o esperar, mas o fazer acontecer que muda a realidade, assim...
>
> ...Isso mudou a minha forma de enxergar o mundo, de, inclusive, diferenciar caridade de solidariedade. Entender que caridade é um processo quase superior em que eu vou e dou, e a solidariedade é dividir aquilo que nós temos pra garantir que todo mundo fique bem. E isso meus alunos me ensinaram de uma maneira muito bonita... (Coordenadora 02 – RE, 2021).

Sendo assim, nesta concepção de educação popular, a prática educativa é vista como um movimento que deve formar para a consciência crítica, ou seja, deve se estender além do objetivo de promover a aprovação de jovens de origem popular nos exames de seleção para ingresso nos cursos superiores:

> ...as pessoas tinham uma concepção assistencialista do que deve ser um cursinho, e não que o cursinho deve ser um movimento. Porque pra ser um movimento, você tem que lutar, não é só... porque mesmo que a pessoa passe, vai estruturar pra que um monte não passe, então como fazer com que os outros pensem direito?! (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Contudo, o processo não se esgota na conscientização da situação de opressão, mas vai além disto, pois prevê a transformação da realidade por meio da própria formação educativa dos professores, que por sua vez construirão outros processos formativos mediante a prática docente que visa além da inclusão, conscientização; isto é, a leitura crítica da realidade para que os cursistas também sejam sujeitos atuantes nos variados espaços onde estão ou estarão inseridos, seja na universidade, na comunidade ou no espaço de trabalho.

Ao analisar os relatos, identificamos que em práticas e reflexões de alguns dos educadores há uma outra concepção de educação popular que não a apresentada anteriormente, embora sejam empregados termos que se referem a elementos semelhantes tais como *emancipação*. Acreditamos que quando os sujeitos utilizam o termo "popular", referem-se, sobretudo, aos aspectos de classe social da qual o público-alvo provém e o objetivo principal é, então, promover a inclusão social por meio da educação, a partir dessa ação educativa, será iniciado um movimento de organização para a defesa desse direito:

> Em boa parte sim, é... por conta que educação popular, porque a gente pegava todo público, era bem... foi como eu te falei, a gente não tinha restrição de onde o aluno vinha, de que idade o aluno tinha, não importava. Se ele queria estudar, a gente estava lá pra poder ensinar...
> ...Então, a gente sabia que nossos alunos, a maioria eram pessoas de... sem recursos, pra pagar um cursinho, que não tinha, às vezes, não tinha como chegar na UERN no sábado, então, esse termo de ser cursinho popular, a gente conseguiu, ser popular, de ser do público mesmo em geral, e principalmente do público que precisava (Professor Voluntário 01 – RE, 2021).

> Porque a gente percebeu que esse turno da tarde era mais difícil pra eles porque eles vinham com o bucho cheio do almoço e tinham sono, ficavam sonolentos, então o rendimento baixava, então assim, a gente procurou de todas as formas, estratégias para que o aluno, ele fixasse a sua vinda para a UERN, para que eles fixassem seu aprendizado, porque aí eu sei que o desafio de fazer educação popular e gratuita é muito maior do que fazer qualquer outro tipo de educação formal e em escola privada...
> ...e eu fazia com que eles enxergassem que aos sábados eu poderia estar em Natal, com minha família, poderia estar em qualquer outro canto porque eu não trabalhava no sábado, mas por conta do projeto, por acreditar que a educação me fez chegar onde eu cheguei, eu sou um professor, eu tenho um doutorado e tenho um trabalho com pesquisa, tenho um trabalho com extensão, então, queria permitir que outros jovens sonhassem como eu sonhei e conseguissem chegar e passar até de onde eu passei, e fazer com que eles entendessem isso. Que esse era o meu aspecto de educação popular que eu vi neles (Professor Coordenador 01 – RE, 2021).

Sendo assim, os professores dessa experiência educativa percebem que, devido a trajetórias de vida que excluem os sujeitos do acesso a direitos, como a garantia de uma educação pública e de qualidade, por exemplo, fazem com que esses sujeitos fiquem à margem da sociedade, no que se refere a possibilidades de formação e emprego. Para tais professores, o cursinho pré-universitário é percebido como uma possibilidade de resgatar essas oportunidades que foram negadas.

O termo inclusão, que tem sido muito utilizado na contemporaneidade em suas vertentes social, educacional, digital, entre outras formas, deve ser problematizado tendo a categoria antagónica, a exclusão, como importante componente nessa discussão (Mendes, 2011). O termo exclusão, que é inicialmente utilizado na França entre as décadas de 1950 e 1960, para referir-se à situação dos trabalhadores que se encontravam fora da situação de trabalho e consequente condição de pobreza, agora é utilizado como recurso explicativo para a situação dos indivíduos nesse contexto (Ribeiro, 1999).

Ao utilizar a categoria da inclusão/exclusão para referir-se aos sujeitos que não se encontram em determinado lugar por terem esse direito negado, remete muito mais à situação em que foram colocados, tendo o Estado ou determinados grupos sociais como os responsáveis por coloca-los "para dentro" deste espaço, do que ao protagonismo desses na mudança da realidade em que se encontram. Deste modo, o coordenador utilizava exemplos de percurso dos próprios professores voluntários, que também eram oriundos de classes populares, em grande parte dos casos, para motivar os estudantes a, através do esforço e dedicação, também conquistarem uma vaga em um curso de uma universidade pública:

> ...E os alunos viam que aquela criatura que estava dando aula pra eles, muitos eram mais velhos que o professor, muitos eram na mesma idade dele, e o que separava ele, aluno do ensino médio, aluno que foi do ensino médio, aluno escrito pra o ENEM, o que separava ele daquele outro jovem que estava ali na frente deles dando aulas pra ele era o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, que permitiu que aquela criatura que também era fruto da escola pública, viesse a ser aprovado no ENEM e estivesse estudando numa instituição pública de ensino, e tivesse como voluntário ali no projeto. Então o exemplo desses professores, e eu trazia muito isso pra eles, eu dizia muito isso pra eles, "olhe, essa oportunidade sua em sala de aula, de você crescer profissionalmente, de você ter frutos nessa interação com os alunos, porque como já dizia Paulo Freire, o saber ele se constrói nessa interação, então os alunos tem algo pra lhe ensinar, você tem algo para aprender, você tem algo pra passar pra os alunos" (Coordenador 01 – RE, 2021).

Essa visão é partilhada pelo Professor Voluntário 01 – RE e pela Professora Voluntária 05 – RE:

> ...a gente via que o cursinho conseguia suprir essa lacuna que faltava, de algum modo, pelo menos de um modo mínimo conseguia suprir essa lacuna da deficiência do ensino público. E muitos deles que eu encontrava por Mossoró, às vezes, falaram positivamente dessa experiência que eles tiveram no cursinho, não é?! Seja pelo ensino em si, seja pelos laços que criaram no cursinho com outras pessoas, com colegas que fizeram, não é?! Muitos deles... isso... foi uma coisa que professor (nome do professor) sempre bateu na tecla. Muitos dos alunos que participaram do Emancipa, que quando vieram pra a UERN nesse primeiro dia de aula, foi a primeira vez que eles tiveram, pisaram numa universidade. Eles não conheciam o que é que era a UERN, eles não sabiam onde ficava a UERN, muitos alunos de Mossoró, que grande parte era de Mossoró. Então eles não sabiam onde era a UERN, eles não sabiam o tamanho que era o campus central de Mossoró. Então aquele contato impactou. Eu via que eles realmente queriam viver aquele mundo, entrar na universidade. E isso foi bastante

gratificante. Claro, muitos deles não conseguiram, mas plantar essa semente que a universidade tá ali pra todos, que ele pode tá naquele mundo, isso acho que foi o maior impacto que a gente conseguiu causar naqueles alunos (Professor Voluntário 01 – RE, 2021).

Assim, só em você propor, um cursinho pra o ENEM, que tipo assim... acho que todo aluno que estuda, todos não, mas a maioria que tem a pretensão de fazer o ENEM, seja por vontade própria ou seja, muitas vezes pelo forçar da família, mas tenha essa pretensão de fazer o ENEM e quando um projeto desse se propõe a passar todo o conteúdo de forma grátis pra esses alunos, eu acho que ele já está promovendo uma educação, não é?! Uma formação de graça, com professores de qualidade, que vão lhe passar o conteúdo... assim, já é uma forma muito grande de Emancipação (inaudível) e a gente pensa muito essa educação como forma de libertar os sujeitos, e você disponibilizar uma educação grátis e de qualidade, por mais que tivesse muitos percalços, muitas dificuldades, mas era... assim, a qualidade das aulas eram boas, as conversas que a gente tinha, pelo menos pela minha experiência individual, era muito (inaudível). Porque eu tinha muitos alunos que interagiam, que estavam interessados, porque só estava ali quem queria, só interagia quem queria. Certo que tinha alunos que iam porque o pai mandava, mas quem estava ali, que discutia é porque realmente estava interessado em aprender. Então só em você dar uma formação de graça, já é uma forma de libertar, de eles terem esse conhecimento (Professora Voluntária 05 – RE, 2021).

Deste modo, um conceito comum à teoria da educação popular — emancipação —, também é empregado. Contudo, o sentido utilizado é o de independência para fazer escolhas individuais. Ou seja, através da educação, seriam fornecidas as bases para que os sujeitos pudessem governar a sua vida, tomando decisões:

Eu gosto muito de emponderar, gosto muito de permitir que as pessoas sejam empoderadas, sejam elas por raça, por cor, por orientação ou... então eu gosto sempre de trabalhar com a questão de empoderamento. Sempre vibrei com as pessoas que queriam algo e que se firmavam naquilo que tinham interesse de conquistar. Então por que é que eu estou dizendo isso?! Porque assim, tínhamos 23 salas de aula, eu não tinha condições de ter o controle das 23, passei em sala por sala elegendo líder e vice-líder de sala de aula, isso já foi interessante porque a primeira função do líder e vice-líder de sala de aula era criar o grupo de WhatsApp daquela sala específica. E aí, fiz isso nas 23 salas e criei um grupo só dos líderes de turmas, eles se sentiam prestigiados por estarem junto com a coordenação discutindo os problemas, e aí eu tinha acesso a todos os grupos das 23 salas....
Nós queríamos criar um núcleo para tornar o cidadão independente, pra tornar o cidadão até mesmo emancipado, como dizia o Emancipa, mas que essa escolha, que esse momento fosse de escolha

> individual dele, através daquilo que a gente podia oferecer, que era educação púbica, gratuita, de qualidade e inclusiva. Então, nós tínhamos nas salas de aula, interprete de Libras, porque nós tínhamos alunos que eram surdos e mudos, tínhamos psicólogos voluntários que trabalhavam com alunos com déficit de atenção, alunos que tinham problemas de pré-tensão antes do ENEM, alunos que quase que surtavam, que entravam em depressão por conta das provas, então a gente teve que fazer esse trabalho. Então tudo que estava ao nosso alcance, a gente ofereceu a esse aluno, sem termos nenhuma bolsa, não tínhamos bolsa, a única coisa que os meus voluntários tinham era certeza do meu comprometimento em ofertar um certificado de atividade extensionista de 100 horas para cada um, que eles iriam utilizar nos seus cursos que tinham uns 200, outros 300, em horas de atividades complementares (Professor Coordenador 01 – RE, 2021).

Além de o conceito de emancipação ser empregado como liberdade para fazer escolhas, a educação é vista como fundamental para o processo de tornar-se cidadão, através do estudo e inserção no mercado de trabalho:

> Quando eles entendem que toda aquela estrutura que foi montada, que está institucionalizada dentro de uma instituição pública, que tem um professor que não ganha 1 real a mais para coordenar, que tem vários alunos que não ganham 1 real para dar aula para eles, quando eles entendem que toda essa estrutura parte de uma ação voluntária de cada um dos indivíduos que estão envolvidos no projeto que entendem que somente pela educação a gente pode transformar as vidas e transformar a nossa sociedade. Então fazer com que eles entendessem isso, que só pelo viés da educação, que só o ensino, só o conhecimento, só o conhecimento que ninguém vai tirar deles, o conhecimento que jamais eles vão voltar a ser o que eram, uma mente que se abre para o conhecimento, que se abre para o estudo, Einstein dizia que jamais ela voltaria a ser o que era, então assim, o ato de emancipar é porque eu tornei um monte de moleque, pré-cidadão... (Professor Coordenador 01 – RE, 2021).

Outro aspecto que diferencia a concepção de educação popular praticada nesse espaço da concepção de educação popular como corrente teórica e metodológica específica, é que esta não é vista como ato político. Deste modo, os estudantes estariam livres para fazerem suas opções políticas, mas aquele espaço não é visto como lugar de debate das origens dos problemas sociais e comunitários, ou seja, a problematização não é vista como parte do ato de educar:

> ...e eu comecei a montar estratégias diferentes, tentando unir as pessoas em eventos diferente por aptidões das pessoas, eu jamais queria trazer as pessoas pelo viés ideológico nem muito menos

> catequizá-las, porque apesar de eu ser filiado a um partido politico, de eu ter uma opinião política e eu ter uma militância política, mas eu jamais vou aparelhar a minha atuação como docente, como professor, junto ao aparelhamento político que eu faço parte, eu não concordo com isso. Seja de esquerda, de direita, de centro, eu não concordo e eu acho que quem deve entender isso são os alunos, quem deve entender e fazer suas opções e suas escolhas são os alunos, com suas vivências, suas experiências e acima de tudo, com seu conhecimento (Coordenador 01 – RE, 2021).

O Professor Voluntário 01 – RE, quando questionado sobre como percebe o processo de emancipação por meio da educação, desenvolvida no cursinho pré-universitário do qual participou, afirma que os professores não tiveram a formação que ocorre em outros lugares onde o cursinho acontece. A causa dessa ausência de formação foi a própria dinâmica de formação do cursinho nessa cidade, que teve inconstâncias em relação ao corpo docente, assim, essa reflexão sobre as bases teóricas da educação popular não ocorreu:

> ...a diferença foi que... o seguinte, quando um professor se cadastra pra ser voluntário no Emancipa, ele passa por um treinamento, certo?! A grande diferença é que nós não tivemos esse treinamento, foi, captando professor, "hoje, hoje a noite tem uma reunião, a gente começa próxima semana". Então nós não tivemos esse tempo pra poder fazer essa capacitação dos professores, no começo nós tivemos um déficit de professores que a gente foi buscando captar mais professores... o professor vinha, tinha que dar aula, não tinha essa capacitação. Não tivemos essa capacitação, que é praxe em outros lugares, no caso da Rede Emancipa. Porque foi muito em cima, tudo muito em cima. Pra tu ter uma ideia... (Professor Voluntário 01 – RE, 2021).

O caráter de "educação libertadora" é visto pelo Professor Voluntário 02 – RE como independência que os professores tinham para escolher os conteúdos e a forma que estes seriam abordados em sala de aula. Deste modo, os conteúdos não foram concebidos enquanto dicas para apenas realizar o ENEM, mas como conhecimentos que os cursistas iriam construir:

> Uma das principais diferenças é essa liberdade que nós, enquanto professores, temos. Porque professores, é... de cursinho particular, principalmente, tem que fazer um teatro ali para chamar alunos, praticamente para vender, porque eles são subordinados a essa venda dos pacotes de mensalidades e tal. E nós acabamos tendo essa liberdade, de a gente poder falar o que quiser, de mostrar a eles as coisas que a gente julga ser necessário e de ensinar os assuntos não só pensando... não é nem se, mas se uma educação realmente libertadora, de poder inserir esses conteúdos em

> outras coisas a parte do ENEM, não ser só aquilo de "ah, dicas e macetes e coisas, até porque... esse era até um problema que a gente tinha porque a gente vê muito nessas cursinhos particulares, professores querendo passar macete, macete que o aluno não aprende nada mas que talvez ajude numa questão e a gente, eu tanto quanto o (nome do professor) e outros professores de Física, a gente não gostava tanto disso, de fazer algumas dinâmicas dessas de macete, de truquezinho, de coisa, enfim... (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

O Professor Voluntário 03 – RE destaca aspectos da reflexão que faz sobre o caráter emancipador e libertador da educação popular desenvolvida no cursinho pré-universitário no qual atuou. Para isso, ele ilustra um episódio em que encontra uma aluna de uma religião tida como mais conservadora, mas que, através do processo educativo que participou, não o julga ao ver que ele estava comprando bebidas alcoólicas e vestindo-se de forma que para ela poderia ser considerada inapropriada:

> ...Chega essa mulher morta de feliz indo falar comigo "é ele o professor!". Eu viro o carrinho cheio de bebidas aí ela, o marido, os dois filhos e a Bíblia e eu... mas a mulher estava tão contente e o marido dela estava contente porque ela estava contente, sabe?! Então a gente fica "meu Deus, a mulher estava feliz porque estava estudando, voltou a estudar depois de muito tempo e ficou feliz de me ver e ver os outros professores também, interagindo com a galera e isso percorre na família dela também. Porque até o marido ficou feliz e eu fiquei morto de vergonha, eu estou parecendo um doido e ela veio me apresentar assim...". E eu vejo essa questão da melhora da autoestima, de a galera se sentir dentro desse universo, sabe?! Por exemplo, ah, hoje em dia tudo está muito ligado à tecnologia e à informação, então a gente tem todo um grupo de pessoas que não tem acesso a essas informações, a essas tecnologias e ficam de fora, por quê?! Às vezes, porque não sabe procurar, não sabe ver, não sabe interpretar, tem uma informação ali e não interpreta, então eu vejo uma transformação nesse quesito... gerar mesmo que minimamente uma entrada para esse senso crítico. Que eu não vou dizer que tendo, sei lá, vinte, trinta aulas dia de sábado, a vida das pessoas vai mudar totalmente, acredito que não vá porque é um processo contínuo. A gente que está na academia todo dia está sempre nisso, imagina os alunos que só estão dia de sábado... mas é uma porta de entrada, é uma chave de esperança. Sabe?! Tipo, "eu posso entrar ali, eu posso conseguir também, eu estou aqui dentro, qualquer dia vou entrar com uma malinha", sabe?! Então eu acho que uma melhora de autoestima, é o início de uma transformação interna no sentido de gerar o senso crítico (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

Para este professor, o processo educativo foi emancipador, pois possibilitou que os sujeitos que dele participam pudessem desconstruir preconceitos a respeito de outros sujeitos de diferentes crenças e culturas. Além disso, a elevação da autoestima também é percebida como sendo um resultado do caráter emancipador da educação popular realizada.

Estes relatos nos permitem perceber elementos importantes da prática educativa desenvolvida na experiência estudada, que negam a aceitação da realidade tal como é apresentada, compartilhando o pensamento de Freire de que o "o mundo não é. O mundo está sendo" (Freire, 1996, p. 85). Deste modo, a educação desenvolvida se rege por princípios que visam iniciar um processo de emancipação dos sujeitos que dela participam. Essa emancipação envolve a formação de uma consciência crítica por meio do diálogo e da humanização das relações sociais.

O atributo da educação não formal desenvolvida é, além de preparar professores e permitir que estudantes adquiram conteúdos acadêmicos, "formar a cultura política de um grupo" de acordo com Gohn (2010, p. 20). Ainda de acordo com esta autora, as aprendizagens adquiridas em experiências de educação não formal como estas resultam na construção de uma identidade coletiva do grupo e acervo sociocultural e político, que serão fundamentais para que o grupo de organize em busca de interesses coletivos e construção de uma cidadania que é coletiva.

6.2.3 A práxis pedagógica

O conceito de práxis está presente na teoria de Karl Marx (1845) e é retomado também por Paulo Freire (1981). Para o primeiro autor, a teoria só adquire sentido a partir do momento que auxilia os homens na compreensão da realidade, orientando, portanto, a prática. Assim mesmo, a teoria deveria ultrapassar o pensamento especulativo, estabelecendo um diálogo com os diferentes contextos e momentos históricos, pois é nesse encontro entre a teoria e a prática que "o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento" (Marx, 1845, p. 1).

A respeito da práxis, Pereira, Rocha e Chaves (2016, pp. 32-33) acrescentam:

> O seu teor crítico advém, mormente, da possibilidade processual de superação do senso comum, uma vez que permite um novo enunciado que muito mais diz sobre a participação dos homens na vida e no mundo dos homens. Isso faz com que tanto a concepção tradicional de teoria quanto a de prática sejam densamente desacomodadas. A prática deixa de ser restringida ao agir embrionário do empírico, da ordem meramente do cotidiano, da contingência em que era compreendida a concepção tradicional

> de teoria. A prática dos homens passa a ser sua produção material de existência, logo, da mesma forma, de seu pensamento e compreende o homem como sujeito histórico (Pereira, Rocha & Chaves, 2016, pp. 32-33).

Assim, é necessário que o ser humano conheça a sua própria história, a maneira como ela se constituiu, as dinâmicas e contradições nesse processo, para que possa estar no mundo. Deste modo, a compreensão de práxis significa que o ser humano é produto das circunstâncias, da educação, mas também essas circunstâncias são modificadas pela ação humana (Marx, 1845).

Para Paulo Freire (1981), a práxis é um movimento dialético que envolve ação-reflexão, teoria-prática, e que deve fazer parte da prática profissional do educador comprometido com a transformação social, pois,

> como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história (Freire, 1981, p.17).

Este movimento de transformação social, não deve estar desconectado do desenvolvimento intelectual, ou seja, da construção de conhecimento e tão pouco das relações humanas. Para que os educadores possam exercer tal prática pedagógica, é necessário que a atuação esteja fundamentada na teoria e, de igual modo, que a teorização pedagógica esteja próxima da realidade.

Embora pareça óbvio que a educação deva ter uma relação entre a teoria e a prática, relação esta evidenciada por teóricos das Ciências da Educação, este continua ainda sendo um desafio na formação de professores, que, de acordo com Nóvoa (2019), tem aspectos coletivos, mas também individuais. Os aspectos comuns a todos os graduandos estão presentes nas políticas de formação universitária, que preveem um currículo com conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidas em espaços como as universidades. Os aspectos individuais se referem a maneira como cada professor constrói a sua identidade individual, de acordo com seus percursos particulares. Tendo em vista que a formação do professor não se dá apenas na sala de aula, nem se restringe a ela, mas é um processo que acontece no decorrer da vida, alguns elementos que fazem parte de uma práxis educativa comprometida com a transformação social foram refletidos e praticados por professores no contexto da formação de professores nas experiências estudadas.

A partir dos relatos, é possível estabelecer a maneira como a formação de professores se deu. De acordo com o depoimento da Professora e Coordenadora 05 – RE e o relato do Professor Voluntário

04 – RE, a prática educativa estava estreitamente relacionada à reflexão sobre a educação, em uma relação dialógica com os demais professores. Percebemos, que assim como afirmou Nóvoa (2019, p. 6), tornar-se professor "obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores":

> Foi de duas formas (srsrsr). Eu já rio logo. Uma, é jogada aos leões (srsrsr).
> ...Então todos esses debates de como vai funcionar a organização do tempo, do espaço, como vai ser a aula inaugural, como a gente vai recrutar os estudantes... são debates que são muito práticos, não é?! De uma finalidade prática, mas que para eles poderem ser definidos, passam por um debate político-pedagógico, como o sentido da educação, os objetivos da educação, qual é a relação de professor e estudante que a gente vai ter aqui, então eu acho que dessa forma, quando você pensa junto, organiza junto o espaço, pensa soluções, como vai ser o funcionamento, as regras, como ele vai ser, você se apropria de vários sentido, não é?! Só que não foi feito do nada porque havia colegas com experiência...
> ...Então assim, com base nessa experiência da organização, da formulação dos passos, dos seus princípios, e também teve um momento de observar os colegas, então eu observava a aula de outros colegas professores...
> Então pensar a aula coletivamente desde... assim, como a gente iria dividir o conteúdo, quem iria dar aula do quê, o quê a gente achava que era importante, ouvir os estudantes... e acho que foi dessa forma, eu acho. Com organização do espaço, que é fundamental, eu acho. Conversando com você eu tive mais clareza do quanto isso é importante, então eu acho que foi esse processo que me formou de fato, e assistindo colegas dando aula e indo dar aulas, assim "vai!", "não tem muito... assuma essa aula e se responsabilize por ela... (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021, grigo nosso).

> Os meninos, foi... acho que lá para a terceira semana, mais ou menos, eu expliquei como que a gente iria proceder, porque alguns já tinham lido Paulo Freire mas a galera que era nova, assim, que estava no 3º período não. Aí eu disse "não, vocês ficam com Filosofia Antiga, vão explicar Sócrates, Platão e deixem o resto com a gente, vocês vão assistindo as nossas aulas, vão vendo como é que é nas nossas aulas, a nossa comunicação, pra vocês depois repetirem elas ou fazer a sua própria comunicação, a sua própria aula, seus próprios slides cheios de memes ou sem memes, com música ou sem música" aí foi isso. O círculo cultural, todos eles já pegaram fácil, sabe?! Porque é uma ideia muito boa esse negócio de círculo cultura, foi uma ideia muito boa mesmo. A nossa preocupação foi como a gente

> realizar as aulas para o ENEM porque a gente pensava que cursinho já tinha uma formação própria, que a gente tinha que seguir aquele modelo (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

É interessante perceber que o contexto educativo e de aprendizagem não envolve apenas a relação dialógica professor-aluno, mas também professor-professor, sendo esta uma decisão política que se baseia na cooperação no contexto do processo formativo, o que de acordo com Thurler e Perrenoud (2006) não é predominante na profissionalização dos professores.

Deste modo, de acordo com Thurler e Perrenoud (2006), se o individualismo é predominante na profissionalização do professor, as representações de cooperação devem fazer parte da formação inicial destes profissionais em de acordo com dois eixos. O primeiro está relacionada à compreensão de que o individualismo não é uma questão de caráter, mas é produto de uma cultura comum enraizada na profissão docente. O segundo eixo consiste em "trabalhar sua relação pessoal com a cooperação, sua visão própria da profissão, sua relação com o poder, com os outros, com o controle, com a competição e a solidariedade" (Thurler & Perrenoud, 2006, p. 368).

Tendo a cooperação como princípio, a Professora e Coordenadora 04 – RE, que atuou na mesma unidade que a Professora e Coordenadora 05 – RE, descreve como aprendeu com a prática educativa, a maneira como estimulava que os professores aprendessem uns com os outros e, além disto, as repercussões que estes aprendizados tiveram em sua própria trajetória acadêmica e profissional:

> ...eu falo que tem vários níveis de aprendizado. Do ponto de vista do conviver com a diversidade, do ponto de vista do aprender a ser professora, a ensinar, de aprender a pensar em educação também, porque o processo de ser coordenadora era muito mais do ponto de vista de tentar dar uma dinâmica comum às várias aulas. Então eu assistia muita aula, fazia muita sugestão, recomendava as pessoas a assistirem aula uns dos outros, fazer experimentações didáticas, dar aula em dupla, dar uma aula diferente, então isso também foi a oportunidade de aprender várias possibilidades diferentes, de como ensinar, de como coordenar, que aí me fez pensar muito sobre formação docente. E também do ponto de vista acadêmico foi o que me fez me tornar professora universitária, do ponto de vista da carreira. Além de eu ter aprendido a ser professora também foi o que me permitiu ter uma trajetória de pesquisa que é relacionada, que é um privilégio, com minha trajetória de militância. E aí, eu poder pesquisar esse assunto e seguir fazendo isso que é o que eu mais gosto de fazer e conversar sobre, inclusive (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Posto isto, verifica-se no exemplo do relato da Professora e Coordenadora 04 – RE o que Thurler e Perrenoud (2006) já observaram. A cooperação não representa uma visão idealizada da relação entre professores, mas como um elemento que é essencial no processo de formação de competências e habilidades profissionais, pois ela implica a superação de problemas de comunicação, conflitos de poder e interesses, essenciais na prática de uma educação transformadora.

Além dos aspectos já mencionados, os sujeitos que participaram na pesquisa e que atuaram enquanto professores nos dois cursinhos pré-universitários, ainda relatam outros saberes adquiridos na experiência educativa, referentes à profissão docente. Estes saberes também podem ser interpretados por nós como competências para exercer a prática profissional docente. Deste modo, referem-se à capacidade que os indivíduos possuem, mediante formação acadêmica, para exercer determinada atividade (Costa, 2019).

Alguns teóricos, então, analisam quais são as competências que devem nortear a formação contínua dos professores, devem estar presentes no constante processo de formação, desde que saem da universidade e se estender por todo o período de prática profissional. De acordo com Perrenoud (2001), essas competências devem ser:

> organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão de aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a sua própria formação contínua (p. 1).

Como podemos perceber, o autor julga importante que os professores estejam em constante processo de formação, no que se refere aos conhecimentos técnicos e científicos e também de habilidades interpessoais. Além disso, a ética deve permear todo o percurso de formação e atuação dos professores.

Mediante os dados das entrevistas realizadas com os professores em contexto de formação nas experiências estudadas, é possível agrupar alguns desses saberes nos quais se baseiam as competências adquiridas:

> E eu aprendi justamente isso, a ser professor. Porque em todos os aspectos, falando de maneira geral, porque quando eu comecei, quando eu tive a minha primeira aula do PET, eu não sabia nem estar ali na frente, a postura, sabe?! Estou aqui, gente, sou professor de vocês, vou tentar guiar vocês aqui por

> um caminho que vocês construam alguma coisa. Eu não tinha uma postura, eu não sabia estar ali, eu não sabia o que é que eu iria fazer ali e aí, à medida que... nossa, o PET foi 90%... 90% do que eu sei foi graças ao PET. Desde essa questão de ter uma formação mais humanizada, e humanizadora, até questões práticas mesmo, técnicas, de saber lidar com a turma, saber fazer um plano de aula que sirva ao objetivo que eu estou querendo, sabe?!... (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

Além dos saberes práticos, que se referem ao ser professor, o Professor Voluntário 02 – RE ainda acrescenta um maior aprendizado dos conteúdos de sua área de formação, devido aos desafios do quotidiano em sala de aula:

> ...mas por eu ter aquele compromisso de no sábado, ter que dar aula, de talvez estar sujeito aos alunos fazerem perguntas, porque aluno é um bicho traiçoeiro não é?! (srsrsr) Fazem umas perguntas nada a ver, que você não espera, então eu me preparar o máximo possível para aula, para não ter perigo de passar vergonha lá, não é?! Então era uma cobrança muito grande que eu tinha para comigo mesmo, nessa questão de estudar, além dos conteúdos que ia dar, estudar muito profundamente para estar preparado para tudo e principalmente foi um aprendizado muito grande, é... de eu melhorar minha oralidade, minha postura lá na frente, de eu saber me portar, de eu saber me comunicar com os alunos, de ter aquele controle da sala, não é?! Porque você não pode ficar alheio, como seu eu tivesse aqui, falando com você de frente pra uma câmara... então foi algo muito importante para mim (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

Quando questionado sobre o que aprendeu na experiência educativa não formal, o Professor Voluntário 02 – RE destaca que, através da vivência no projeto da Rede Emancipa, foi possível experimentar a prática inclusiva envolvendo alunos com necessidades especiais:

> ...uma das experiências que eu tive que eu gostei, achei muito massa, porque eu tive uma aluna surda, é... então a gente tinha lá o interprete e tal, só que foi algo bem... não difícil, mas uma coisa que eu tive que dar um esforço a mais, é... pra dar toda aquela atenção a ela. Por exemplo, porque antes eu fazia um estilo de aula, só que é um tanto difícil pra a interprete pegar lá o que eu tô falando, sei lá, energia cinética, energia mecânica, e passar isso para aquela aluna não é?! E então, é... a partir disso aí, eu fui pesquisando coisas que poderia fazer, formas de eu puder ajudar a interprete, a facilitar o trabalho dela, de passar o que eu estava falando para essa aluna surda, é... os slides, que eram bem limpos, os meus, eu comecei acrescentar coisas que poderiam ajudar a facilitar as coisas para ela e tal (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

Ainda referente ao aprendizado da prática docente, também foi relatado como sendo um saber adquirido o reconhecimento do contexto de origem dos educandos e a capacidade de lidar com uma sala de aula com uma forte componente de heterogeneidade:

> ...lidar com pessoas que são de vários lugares, gente que tem, por exemplo, mais e menos familiaridade com o mesmo assunto, então isso exige da pessoa, pensar em estratégias para pessoas que não sabem aquilo, para pessoas pra quem aquilo já é batido. Exige de o professor pensar em todas essas possibilidades, não é?! De estimular quem está com dificuldade e também estimular o que está com facilidade, enfim, pensar nessas coisas, é... pensar um pouco também na minha própria trajetória, conhecer pessoas muito diferentes da minha realidade, que eu acho que também é uma coisa que a universidade pública também faz com as pessoas, mas que o cursinho também dá essa dimensão de diversidade. É... acho que poder exercitar essa possibilidade de uma educação que se propõe emancipatória, que é repensar, ainda que isso nem sempre aconteça, porque o fato de ser voluntário, muitas vezes faz com que tenha "n" desafios, não é?! (Professora e Coordenadora 04, 2021).

> ...E é a questão de serem várias pessoas de idades diferentes, estudando numa mesma sala. Então assim, são dois pontos que eu acho muito interessantes (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

> Posso dizer que foi uma escola muito boa, uma escola que eu peguei muitas coisas assim e vi que... tive contato com muita gente, tive contato com vários alunos, várias realidades, com situações bem diferentes, de que eu nunca tinha passado, é...
> ...Ver situações que eu via lá, de alunos... Tinha aluno que passava o dia lá e não tinha dinheiro para poder merendar, pra poder almoçar... Então, tinha aluno que saia de lá e iria trabalhar, tinha mãe que vinha com os filhos para poder ter aula, porque não tinha com quem deixar, então todas essas situações, eu consegui enxergar que as dificuldades que as pessoas conseguem vencer para poder alcançar seus objetivos (Professor Voluntário 01 – RE, 2021).

> Aprendi, nessa questão de formação, a ter paciência, a ter esse cuidado, transformar o conteúdo em algo entendível para pessoas de várias idades, porque uma coisa é a gente chegar num aluno de ensino médio, que está vivendo a mesma fase que você e usar uma série de exemplos ou de colocações, e palavras, e jargões, de medos, movimento corporal, enfim, o que for, pra fazer eles entenderem. E outra coisa é ensinar, sei lá, pra uma senhora de 60 anos de idade que decidiu voltar a estudar depois de 30, 40 anos. E está na mesma sala dessa pessoa nova. Então assim, eu aprendi a ter essa... uma maior maleabilidade, maior calma, mais dedicação ainda do que eu jamais tive. Acho que foi o projeto

onde eu mais me dediquei assim, de estudo, de paciência, de cuidado, me policiar em relação às coisas, assim, o que dizer, como dizer, como me vestir... (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

Então, são alunos que muitas vezes saíram da escola 20 anos atrás, a gente tem alunos idosos, e é uma coisa muito bonita, porque eles, principalmente os mais velhos, são os que sentem mais essa preocupação que a gente tem. Porque são pessoas que já têm muitos "nãos" na vida, têm várias oportunidades na vida negadas, e aí, é... eles se emocionam muito com coisas que a gente até acha básico, mas eles se sentem muito, é... valorizados, muito mesmo, muito mesmo, muito. Coisas que a gente faz por um jovem e aí a gente faz a mesma coisa por um adulto e aí eles se sentem, sabe... "Poxa! Que professor bacana!", não é?! A gente vê que realmente os mais velhos eles têm uma carência muito grande de serem valorizados (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

O Professor Voluntário 04 – RE, que ministrava a disciplina de Filosofia também compartilha como, em sua prática docente, aprendeu a contextualizar os conteúdos que seriam abordados em sala de aula e como os alunos reagiam a esta prática:

Teve sobre responsabilidade, falando sobre responsabilidade. Isso daí já foi com a galera mais nova, não é?! Meu sensei fez isso comigo quando eu estava no Karatê, mas eu já puxei mais para a Filosofia, saí mais do Karatê e puxei mais para a Filosofia porque é uma questão de Filosofia Prática, de Ética, sobre responsabilidade, o dever da juventude, por exemplo. A nossa responsabilidade com os outros, porque a gente não vive sozinho no mundo, a gente vive com o outro, não é?! E é sempre bom também a gente lembrar de viver para o outro, não é?! Aí quando eu falava sobre isso eles já prestavam atenção. "Opa! Além de ser poético, eu estou achando que isso aí vai mudar minha vida", eu "vai, se você prestar atenção nessas relações vai mudar sua vida". Aí com a galera mais nova eu já fui mais nesse sentido, com uma postura de uma aula de ética, não é?! A parte de Política, a parte de Filosofia Social e Política, que é quase uma Sociologia, já deixei mais com o pessoal mais velho. Porque essas questões eles quem jogavam pra mim, eu só devolvi pra eles com problemas filosóficos. Então assim, no geral, menina, eu só preparei dois círculos de cultura, que eu cheguei em casa, eu preparei, organizei tudo direitinho e seguiu realmente no que deveria ser. O resto já foi com eles, eu esperei, eu vi eles falando sobre alguma situação política e eu realizava aquilo ali. Com os mais novos, sempre os mais novos, os adolescentes assim, com 17, 18 anos estão tendo questões... falou de amizade, questão de falsidade, moral [...]

[...] Aí, esses foram os temas mais gerais, de uma compreensão ética e de um saber viver — falar bonito, falar bonito, organizado —, a ética e o saber viver, falei muito de estoicismo pra eles, esses mais novos e já com os mais velhos foi sobre o que Paulo Freire fala, enraizar as pessoas no meio

sociocultural delas. A condição de trabalho no Brasil, a condição da classe trabalhadora, sobre os direitos trabalhistas, sobre como o Estado pode manter um direito democrático, por exemplo, a situação política no geral, ah, foi muita conversa sobre isso aí, eu gostei, foi uma das melhores partes, conversar com o pessoal mais velho sobre isso (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Da mesma forma que tentava contextualizar os conteúdos abordados em sala com o quotidiano dos cursistas, o Professor Voluntário 04 – RE também buscava observar quais eram os temas de interesse e do dia a dia dos educandos, para que pudesse estabelecer uma relação entre a disciplina de Filosofia e os temas que seriam abordados nos Círculos Culturais, cunhando o termo "Filosofia para a vida" para ilustrar essa aplicação prática dos conteúdos estudados:

...eu ficava prestando atenção no que eles já estavam falando no dia, pra a gente conversar sobre aquilo ali. Teve lá algumas aulas que foram sobre os problemas políticos atuais, não é?! A situação, por exemplo, da classe trabalhadora, que era... foi engraçado esse negócio sobre a situação da classe trabalhadora porque eu falei com trabalhadores, não é?! Não foi só com menino do ensino médio, foi com gente que trabalhava na IC, trabalhava no comércio, esse aí foi o que mais se repetiu, foi sobre... Karl Marx bombando lá, geral gostando dele. Aí eu fiquei "Vixe Maria! Eu estou 'comunistando' os adultos aqui!" Não me acusaram de votar no PT, mas vão me acusar de doutrinação. Porque Marx que pensou sobre a classe trabalhadora, não é?! Foi ele. O liberal vai perder tempo pensando nisso?! Ele quer tirar a vida do pobre... Aí teve isso aí, Marx, Engels, o pessoal de Sociologia... eu trabalhei, eu peguei aqui... espera aí, eu peguei um livro de Florestam sobre o Brasil, a situação do negro no Brasil, pra comunicar para eles do porquê essa diferença da cota, porque teve uma menina que eu disse "oh, gente, vamos para o círculo cultural... qual é o tema aqui? Hoje vocês não comunicaram... ninguém falou nada, nenhuma polêmica aqui pra a gente conversar..." (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Ao estabelecer uma relação entre a Filosofia e questões políticas e sociais do quotidiano dos cursistas, percebeu que como resultado, o interesse dos estudantes pelos conteúdos aumentou e estes passaram a aprofundar os estudos de maneira autônoma:

Eu vi assim, que eles ficaram querendo mais, sabe?! Eu vi que eles ficaram, ficaram com aquela curiosidade, é tanto que quando eu entrava na aula "hoje a gente vai ver o quê, professor?! Hoje a gente vai ver o quê?". É muito difícil, no estagio mesmo ninguém perguntava isso, sabe?! Mas lá "a gente vai ver o quê hoje?", a curiosidade. A pessoa tendo curiosidade, que é quase um tempo pra a gente desenvolver esse tempo cognoscente que é o conhecimento próprio, não é?! Ser um sábio no

> nosso saber, porque a curiosidade já demanda 50% disso, então, essa foi uma das coisas que eu percebi assim, deles, sabe?! Eles ficaram pessoas mais abertas durante esse pouco de tempo, pelo menos nas minhas aulas eles estavam pessoas mais abertas, a perguntar, a duvidar, às vezes a xingar, não é?!...
>
> ...Aí eu vi assim, que teve um diálogo mais melhorado, porque realmente no começo, quando eles iam falar comigo, eles iam tentar falar comigo, eles... eu tinha que prestar muita atenção, porque não dava, sabe, pra entender as perguntas. Porque eles queriam participar, mas eles não tinham a consciência da dúvida deles, sabe?! Aí eu vi que no final eles já estavam dirigindo a mim pra perguntar "professor, qual é o conceito de indivíduo para Locke?" Porque em Hobbes a gente viu que o indivíduo é aquela pessoa que está só, mas ela tem uma liberdade ainda dentro da sociedade..." Eu, "eita! Meu irmão, é isso aí!" Já foi uma postura de (inaudível), e é porque era uma aula de só um final de semana. Eu acho que eles estavam estudando por fora, sabe?! Eles estavam estudando por fora, estavam buscando, não é?! Saciar a própria curiosidade e viram em mim uma alternativa de acessar aquele conhecimento mais rápido, mais rápido do que aprender algo no Youtube, mais rápido do que aprender algo em um vídeo... (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Com o objetivo de orientar práticas de formação inicial e continuada de professores, vários estudos foram realizados, no intuito de teorizar a origem da natureza do conhecimento docente. Entre esses estudos, Roldão (2007) classifica duas linhas principais: os estudos de Shulman (1986, 1987) e as contribuições de Donald Schön (1987).

Na base da teoria de Shulman (1986, 1987) está a compreensão a respeito de como o professor transforma o conhecimento de maneira pedagogicamente eficiente aos contextos e habilidades de seus alunos. Em 1987, Shulman criou sete categorias que, essencialmente, se relacionam ao conhecimento cognitivo do professor:

> conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como "ferramentas do ofício" para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das

> comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (Shulman, 2015, p. 206).

Para Shulman (2015), o conhecimento pedagógico deve ser visto com evidência, pois

> identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino; envolve a intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão, por exemplo, de como tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos aprendizes, nas situações de ensino (Almeida, Davis, Calil, Vilalva & Mello, 2019, pp.134-135).

É este conhecimento pedagógico que permite ao professor adaptar o conhecimento ao público que fará parte do processo de aprendizagem, adaptações essas que levam em consideração o contexto social, econômico, idade, nível de habilidade com as tecnologias, entre outros componentes.

Por se constituir como um ambiente de aprendizagens diversas para os professores, representando um desafio de formação, muitos dos estudantes de graduação sentiram-se mais estimulados pelo contexto de educação não formal que pelos estágios obrigatórios de seus cursos:

> ...eles até estavam querendo mais ir para o Emancipa do que continuar trabalhando no estágio, porque no estágio era muito fácil pra a gente já. A gente pega quase no final do curso, a gente já vinha com PIBID, já tinha aquela vivência na escola, não é?! Então a gente já pegava umas coisas muito prontas, assim, muito quentes já, pra a gente trabalhar. E no cursinho a gente tinha que fazer o plano das aulas, tinha que selecionar o material, tinha que selecionar tudo, todo era por nossa conta, então deu pra a gente desenvolver aí... tirando por mim, pelos que fizeram, que eram mais próximos, que ficaram de 2019 até o ano passado, deu pra ver a autonomia deles, que eles desenvolveram muito mesmo, desenvolveram bastante (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Como observou Pimenta (1995), o estágio, também denominado de prática profissional, é tido como essencial na formação de professores desde que os primeiros cursos são estruturados no Brasil, pois são espaços onde os estudantes podem conhecer a realidade, aprender como o ensino é realizado, ou as dificuldades que existem na prática. Este contato com a realidade permite a "observação direta e análise das situações observadas e pelo planejamento e execução de ações de ensino" (Pimenta, 1995, p. 71).

Contudo, tal como o estágio está a acontecer, na pespectiva do Professor Voluntário 04 – RE, não se constitui como um espaço desafiador da prática profissional, encontrando, então, no ambiente

do cursinho pré-vestibular as situações práticas que serviram para a aprendizagem da profissão docente. A partir da relação com outros professores em formação, de diferentes áreas de conhecimento, o Professor Voluntário 04 – RE evidencia que desenvolveu capacidades de comunicação:

> ...depois da Rede Emancipa, eu passei a ser uma pessoa... vou dizer, uma pessoa mais comunicativa, eu acho. Antes eu me achava muito mais fechado, realmente uma pessoa muito mais fechada. E coincidiu de eu estar pagando Ética, durante o Emancipa, na época. Então a minha professora lá de Ética, uma pessoa fantástica lá, (nome da professora), eu acho lá de Pedagogia, eu acho que era (nome da professora) o nome dela. Ela foi uma pessoa que fez todo mundo da sala se juntar, pra fazer eles conversarem, sabe?! Ela passava umas dinâmicas bem bacanas, sobre comunicação, sobre responsabilidade, às vezes a gente tinha que fazer um joguinho lá, se errasse quebrava tudo, aí todas as pessoas caiam, dava uma dor de cabeça fazer inclusive, então ela foi uma pessoa que sempre incentivou mais a gente a falar mais. Lá em Filosofia a gente ficava mais na nossa, mais fechadinhos, só conversava os nossos assuntos e não via assunto exterior, não via nada de fora. Eu sou muito grato ao Emancipa por ter feito isso, sabe?! Me fez uma pessoa mais conectada com os outros, sabe?! Antes eu me achava muito sozinho (srsrsrs) (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

O Professor Bolsista 01 – CS e o Professor Voluntário 03 – RE relatam que, na experiência educativa não formal, foi possível construírem uma autoimagem docente, ou seja, reconhecerem-se enquanto professores:

> Acho que a primeira coisa foi que eu aprendi que sim, que eu era capaz de dar uma aula. Segundo, que eu aprendi que a sala de aula é uma coisa surpreendente e nunca é a mesma coisa, não é?! Porque a cada vez que você entra tem sempre uma novidade, tem sempre um desafio, é... com o cursinho, além dessa certeza que... acabou essa dúvida se eu era capaz mesmo de dar uma aula, também vem de certa maneira, certas recompensas, como por exemplo, é... é muito compensador, quando no final da aula o aluno vem tirar uma dúvida ou simplesmente dizer assim, "professor, gostei disso e disso que o senhor falou", então isso é muito compensador. Eu lembro que na minha primeira aula veio uns quatro alunos falarem isso, que tinham gostado, que tinham gostado que eu tinha falado aquilo e aquilo outro. Às vezes, vinha no final da aula falar sobre alguma obra que já tinha lido, então isso é muito compensador. Outra coisa também é você ver o desempenho que eles vão tendo ao decorrer dessa formação. Às vezes, a maioria dos alunos chega não gostando de Literatura e a gente se esforça ao máximo pra pelo menos fazer com que ele leia a Literatura, não é?! Eu lembro que no primeiro ano, a minha turma dizia que odiava Literatura, e aí eu tentava criar meios de burlar esse

> "odiar Literatura", que, às vezes, de certa maneira, a gente vem de uma formação que faz de tudo pra odiar literatura (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

> Ah, e outra coisa que foi muito importante também (inaudível). Eu comecei a me ver como pessoa que realmente tinha alguma coisa a dizer, sabe?! Porque tipo, a gente tem aquele jovem como eu, como só mais um doidinho que se formou em Sociologia (inaudível), só que você é você e eu sou eu. A gente pode ter feito a mesma graduação, no mesmo lugar só que vai ser uma coisa totalmente diferente. E eu não tinha essa autoestima, de achar que eu realmente fosse bom, que eu cativasse as pessoas em sala de aula, que eu pudesse ter uma prática que realmente fosse agradável, e pra mim, eu me vendo com essas pessoas, tão diferentes, nesses cenários tão diferentes, recebendo todo esse carinho que eu recebi deles, pessoalmente falando, pra mim me deu muito gás pra continuar, sabe?! Porque eu comecei a me ver como uma pessoa que realmente fosse digno de dar aulas, sabe?! Por eu estar ali. Porque eu não queria ser só uma pessoa com um diploma de licenciatura que dá aula de qualquer jeito, que finge que dá aulas, que os alunos fingem que aprendem. Então eu realmente vi que sabia que eu estava no caminho certo (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

Conhecer as atividades diárias que envolvem a atuação profissional docente, como também os aspectos desafiadores da profissão, foram outras das aprendizagens relatadas pela Professora Voluntária 05- RE:

> Então, eu tive um pouco mais de liberdade pra falar sobre certos assuntos, do que eu tinha na escola em si. Alguns temas como sexualidade... porque sempre são assim, tem muitos temas da Sociologia que geram muita polêmica e eu tive mais essa liberdade. Eu acho que essa liberdade foi um pouco maior nesse sentido. Então, a gente se sentiu mais a vontade do que nesse espaço da escola, nesse formato, entendeu?!...
> Além de adquirir mais experiência em sala de aula, como eu já falei, eu vi que não é nada fácil falar (inaudível), por mais que falar os assuntos da Sociologia, por mais que muitos alunos ali se interessem, muitos acham que é uma disciplina bem (inaudível) e muitos desmerecem, muitos não levam com a seriedade que deve levar, então... eu aprendi que a gente se frustra também, o professor vai se frustrar mesmo em sala de aula em diversas situações e aprendi a lidar com o estresse de correr com o conteúdo pra... é muito conteúdo pra poucos minutos. Mas foi uma experiência muito legal, de estar nesse lugar de professor, não é?! Foi muito interessante, essa questão de aprender mais com a correria da sala de aula, trocar mais conhecimento com os alunos, de lidar com diversos tipos de alunos, alguns alunos com necessidades especiais (inaudível), foi muito interessante... (inaudível) ela olhava o tempo todo pra mim, tinha interprete na sala, mas não era a aula toda, ela ficava olhando pra mim, lendo os

> meus lábios, eu achei muito interessante como ela queria tanto... assim, estava muito interessada, mais do que muitas pessoas que estavam ali, foi muito enriquecedora essa experiência (Professora Voluntária 05- RE, 2021).

Na percepção do Coordenador 01 – RE, além da importância social do cursinho pré-universitário, a experiência de educação não formal contribuiu para escolhas profissionais, no âmbito pessoal, dos sujeitos que fizeram parte do projeto da Rede Emancipa, como descreve:

> Então, o que interessava era que a educação fosse esse instrumento de transformação e libertação e esse instrumento que fosse essa espécie de passaporte que fizesse com que esse aluno da escola pública tivesse condições de disputar de igual para igual, com um aluno da escola privada. Não só da parte dos alunos, mas na parte também dos colaboradores que eram professores voluntários. E eles começaram a entender, porque muitos, muitos tinham, apesar de estarem num curso de licenciatura, a experiência deles com a sala de aula foi no projeto e eles ficaram encantados. "Professor, eu tinha escolhido o curso de Geografia...", por exemplo, de Química, de Física, de Biologia, "mas não sabia que o desafio de sala de aula era muito maior do que a paixão que eu tinha pela área". Então muitos identificaram que queriam ser pesquisadores, que não queriam ser professores, outros identificaram que queriam ser professores, sabiam que o desafio ia ser maior, foi muito gratificante e muito gratificante que ainda em 2019, uma vez que o ENEM aconteceu pra os alunos formais, parte da minha equipe foi para dentro do presídio, mas a gente montou 3 turmas no presídio Mário Negócio e passamos um mês dando aulas todos os sábados para os apenados, os 76 apenados que iriam fazer ENEM, e dos 76 apenados a gente teve a grata surpresa de saber que 24 deles passaram no ENEM (Coordenador 01 – RE, 2021).

De acordo com o relato da Professora Coordenadora 02 – CS, tanto os professores voluntários, que experimentaram a ação educativa em seus percursos enquanto professores em formação, percebem a importância de tal base teórica, como essa importância também é percebida pelos cursistas:

> E todos são unânimes em dizer que o aprendizado que possuem sobre Paulo Freire e educação popular não teriam em outro espaço que não fosse dentro do projeto. Porque em suas graduações, Matemática, Química, História, Geografia, Pedagogia, até leem aqui e ali alguma coisa de Paulo Freire, mas não param pra refletir, pra discutir, pra aprofundar isso. E alguns até chegam a dizer "Eu nunca vi nada". Então, às vezes, o pessoal das Ciências Biológicas diz "professora, eu não conhecia, nunca ouvi falar,

> quer dizer, ouvir falar eu ouvi, mas nunca tinha lido nada". Então é bem unanimidade, se não fosse aqui a gente não chegaria a isso e para os cursistas tem uma coisa muito especial, não é?! Eles dizem primeiro que só o fato de um curso pré-universitário dar a oportunidade de estudar, eles já sentem um grande ganho, não é?! Depois, estudar acompanhado do jeito que eles estudam, toda atenção, todo cuidado, eles dizem "eu nunca tive, tanto desvelamento da parte dos professores como a gente tem aqui dentro, as pessoas tão cuidadosas..." as meninas realmente se dedicam a coisa. Então esse aprendizado solidário, participativo, eles também destacam muito isso. E quando acontece a aprovação, que é um dos nossos objetivos, mas não é somente, aí, gente... é muito bacana, é muito bom (Professora Coordenadora 02 – CS, 2021).

Neste relato queremos destacar aspectos da percepção dos professores em processo de formação e dos cursistas sobre a prática docente. Para os professores, dar sentido a prática através do embasamento teórico é fator de grande importância em seus processos formativos, pois por meio da epistemologia e da práxis pedagógica conseguem dar um sentido à prática educativa que vai além da transmissão de conteúdos escolares, o que permite que se situem no processo educativo como vendo uma possibilidade real de transformação. Desta forma, a condição humana, vista na perspectiva do processo educativo, é percebida como sendo possibilidade de intervenção (Fortuna, 2015).

Os cursistas, por sua vez, percebem esse compromisso com o processo educativo e com os seus próprios percursos de vida, primeiro por poderem ter a oportunidade de continuarem estudando e pela expectativa de ingressar em um curso superior; e, depois, pelo comprometimento que entendem existir, por parte dos professores, com os percursos formativos individuais.

Assim como a coordenadora interpreta, os professores em processo de formação também refletem sobre a própria prática pedagógica. De acordo com o Professor Voluntário 04 – RE, é perceptível a relação que existe entre os princípios pedagógicos da teoria freireana e sua própria área de formação, a Filosofia. Para este professor, o ensino de Filosofia deveria estar relacionado ao quotidiano dos cursistas:

> ...E na Filosofia é muito fácil usar Paulo Freire, porque ele baseou muito essa alfabetização dele de jovens e adultos na maiêutica socrática, sabe?! Quando eu peguei Paulo Freire pra estudar e eu vi esse cursinho, eu até falei pra (nome do coordenador), "(nome do coordenador), se der problema a culpa é minha. Mas eu vou meter Pedagogia do Oprimido nos meninos aí, vai ser..." Todas as minhas aulas, praticamente, foram em cima de uma Pedagogia do Oprimido, de uma Pedagogia da Autonomia, de uma Pedagogia da Esperança. E eu nem estudei isso na minha monografia, eu estudei a contradição entre o opressor e o oprimido. Mas eu peguei ali a essência do que ele fala

> sobre ensinar e aprender e coloquei nas minhas aulas, em todas as minhas aulas. Eu uso até hoje esse negócio...
>
> ...Eu cheguei lá (na sala dos professores da escola onde estagiava) e fui falando uma coisa bem simplesinha sobre algo e os professores ficaram me olhando assim "que pedagogo é esse?", "Paulo Freire!", "e é?". "Seu plano de aula é feito como? Se não for feito assim, está errado então". Porque realmente é muito mais fácil quando a gente começa a pegar aquele conhecimento que a gente tem... pra humanas, não é?! Talvez pra exatas seja um pouco mais complicado, mas pra as humanas é sempre mais fácil. Ainda mais com Filosofia, a gente pegar aquele conhecimento da aula e já relacionar com as coisas da nossa sociedade, com os problemas atuais. Se for Filosofia Política é mais fácil ainda, aí vai ser uma aula que os meninos vão falar "ah, eu vi no jornal um dia desses" (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Relacionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula implica compreender o ser humano como um ser "ativo, social e histórico" (Poli, 2008). Esta concepção de homem permeia todo o processo de uma educação crítica, pois os conteúdos do processo escolar a serem estudados não devem estar desconexos de uma percepção da sociedade como sendo construída e construidora do ser humano, sendo este, portanto, um fenômeno complexo. Estudar conteúdos acadêmicos e escolares, tendo por base uma relação com a interpretação da sociedade, é também, um processo que exige a compreensão e interligação com o processo histórico dessa sociedade.

Quando questionado pelos colegas, estudantes de licenciatura, sobre como seria possível ensinar Filosofia, uma disciplina com forte componente teórica, para os cursistas, o Professor Voluntário 04 – RE novamente estabelece uma relação entre a Filosofia e a teoria freireana, sobretudo no que diz respeito à educação como uma prática dialógica:

> ...aí eu, "gente, a Filosofia nasceu com Sócrates, que era um gordinho que sentava na praça e ficava perguntando pra o povo o que é a vida", é isso que ele fazia. Aí chegava Heráclito e falava que tudo flui, "mas por que no mundo tudo se transforma?! Porque a única coisa no mundo, a única coisa eterna no mundo é a mudança?!" Então ele trabalhava justamente a maiêutica, a ironia dele, a maiêutica e a ironia dele, essa ferramenta dele de iniciar um diálogo, que é na base da pergunta, da inocência. Aí eu "gente, a Filosofia sempre foi popular, é porque na contemporaneidade, ela acabou entrando dentro de um regime muito formal, muito disciplinar, e ela perdeu esse caráter popular dela". Mas ela sempre foi popular (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

A importância do diálogo e a humanização na educação são elementos também partilhados pela Professora Coordenadora 02 – CS:

> ...Então, é isso que eu já te disse, as experiências pessoais são muito grandes, mas tem um conteúdo, um ingrediente de humanização muito forte nessa relação com as pessoas. Hoje eu pesquiso, discuto, estou no programa de pós-graduação em Direitos Humanos e no Núcleo de Direitos Humanos, com essas experiências que eu participei aqui no projeto. Então, é isso. É entender a educação como um processo de pessoas para pessoas, nessa perspectiva dialógica, democrática, solidária, de enfrentar muito e discutir muito essa questão da hierarquização que é muito forte na universidade e que eu nunca me percebi dessa forma e cada vez menos, não é?! Fico muito triste porque é o comportamento recorrente de professores universitários. A maioria, por estar num patamar de titulação, de conhecimento com certeza, mas eu acho que há uma dificuldade de se entender as relações mais de pessoas a pessoas, a gente se acostuma, se habitua a uma avaliação e a um comportamento colocado pela sociedade capitalista, de produtividade, de titulação e tudo o mais. A gente vai dando tanta importância a isso que a gente vai esquecendo de outros processos que são muito fundamentais pra nós, que é essa relação que devemos ter uns com os outros, cada vez mais solidária e humana (Professora Coordenadora 02 – CS, 2021).

Para Freire (1987), o diálogo deve estar presente na prática pedagógica, pois ele é inerente à própria condição humana. De acordo com Pires (2002, p.39), "O 'eu' não existe individualmente, senão como abertura para o outro". É também através do diálogo que se estabelece uma relação de respeito entre educador e educando, prática a partir da qual é possível reconhecer e valorizar os saberes que os educandos possuem, derivados de seus próprios contextos sociais, saberes esses que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1987, p. 51) "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens"; sendo assim, toda prática educativa que não se baseia em uma relação de dominação, de imposição, deve ter como elemento fundante o diálogo. Com isto não queremos de dizer que por meio do diálogo há um consenso permanente de ideias, mas é através do diálogo que se encara a diferença. Assim, por meio das percepções do outro, conhecemos o mundo externo e nos constituímos enquanto ser social:

> Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. Como já foi dito, a relação dialógica é polêmica, não há passividade. Nela, o discurso é um jogo, é movimento, tentativa de transformação e mesmo subversão dos sentidos. O sentido de um discurso jamais é o último: a interpretação é infinita. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é essa possibilidade sem fim de

> sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles a renovação dentro de outros contextos (Pires, 2002, p. 42).

Segundo o relato do Professor Bolsista 03 – CS, o diálogo é uma prática presente em sua atuação enquanto docente, mas não apenas porque os cursistas aprendem com esse diálogo, mas também ele, enquanto professor em constante formação, aprende nesse processo de troca de saberes:

> ...eu gosto muito de ouvi-los, muito, isso me ensina bastante, ouvi-los. E aí eu sempre proponho essa nossa troca de diálogos na aula. Porque eu acho que da mesma forma que eu tenho algo pra ensinar pra eles, eles também têm a me ensinar. Então se eu entrei com aquela visão de que educação de jovens e adultos era nada mais do que educação regular, formal, só que com um público diferente, e hoje eu tenho uma outra visão da educação de jovens e adultos, mais adepta da educação popular mesmo, isso tudo eu devo ao projeto. Eu acho que há um crescimento político muito grande em mim também com o projeto, é... talvez de temas que eu ainda não tinha pensado que eram tão próximos a minha realidade. Então, alguns temas eu até consigo levar para a minha própria graduação. Racismo ambiental, por exemplo, era um tema, é um tema novo de certa forma, mas era algo que eu nunca tinha parado, nunca tinha parado pra pensar sobre racismo ambiental. E depois a gente vê que racismo ambiental ele está bem ali próximo da gente, da nossa vivência, é... não minha, em si, mas de pessoas próximas a mim ou que convivem na minha rotina. Então é um projeto que me ensina até hoje (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

A relação com o conhecimento em contexto de educação transformadora é uma relação não hierarquizada entre os sujeitos que aprendem e os que ensinam, ou seja, estabelece-se um estatuto de igualdade na relação pedagógica. Este estatuto de igualdade é um princípio e não uma meta. Sendo princípio "significa que os saberes docentes e discentes não se hierarquizam pelas posições de poder que cada um ocupa" (Kohan, 2019, p.15), os saberes podem ter valores epistemológicos distintos, mas isto não implica que haja diferença na legitimidade de cada saber, portanto, nesta concepção de educação, não há uma relação de poder que coloca em patamares diferentes os possuidores de cada tipo de saber.

No exemplo específico citado, o professor de geografia em formação pôde, a partir dos diálogos em sala de aula e das vivências que os educandos trouxeram em forma de relato, aprender sobre o tema de racismo ambiental. Deste modo, os saberes que são da experiência dos cursistas puderam ser a base para a reflexão e conhecimento científico deste professor em formação. Esta construção e reconstrução de conhecimento sobre o racismo ambiental foi possibilitado a partir da troca de saberes.

De acordo com o Professor Bolsista 01 – CS, docente da disciplina de Literatura e do professor Professor Voluntário 04 – RE, da área da Filosofia, é através da dialogicidade, presente na prática educativa vivenciada, que é possível o educador relacionar o conteúdo estudado com os contextos dos educandos, de maneira que esses possam estabelecer um sentido, um significado, para o que lhes está sendo apresentado:

> ...Trazer a história da escola literária, mas trabalhar especificamente com texto, e além do texto trabalhar também com a prática. Então eu procuro sempre aplicar isso porque eu acredito que seja a melhor maneira da gente aguçar as ideias, sabe?! Além disso, de não só ficar apenas com a questão do texto, com a questão da prática pela prática, é trazer através do texto essa conscientização social, sabe?! Trazer textos que nos ajudem a pensar, a refletir sobre esse lugar em que eles estão inseridos, não é?! Por exemplo, uma das obras mais interessantes de se trabalhar são as obras de Lima Barreto, por exemplo. Aqueles romances sociais que colocam em pauta essa sociedade que de certa maneira se manteve apagada pela elite da sociedade. Então são romances que, de certa maneira, questionam esse lugar social. Então, de certa maneira, acaba se tornando uma boa ferramenta para se trabalhar (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

> A gente viu que sendo uma comunicação mais tranquila, mais informal, falando devagarzinho, falando assim nessa brincadeira, "não, o Hobbes fala Leviatã, mas vamos colocar aqui que ele está fazendo um transformer, um megazord. Todo mundo se junta para fazer esse estado absoluto. Mas na hora da prova lá, meu filho, marque o que tiver Leviatã". Aí passamos algumas questões do ENEM... a gente viu que estava tendo... eles estavam aprendendo, estavam gostando das aulas de Filosofia, eles gostaram de todas as aulas. Eles gostaram de todas as aulas, essa é a verdade, de todas as matérias. Aí a gente viu que essa abordagem mais informal e mais tranquila da Filosofia foi eficiente para eles (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Sendo assim, no primeiro trecho, o conhecimento das diferentes classes sociais e o "apagamento", nas palavras do professor, de uma determinada classe social — os oprimidos — por uma classe dominante, é discutido através da disciplina de Literatura Brasileira, por meio dos escritos do jornalista Lima Barreto que viveu entre o fim do século XIX e início do século XX. Desta forma, o aprendizado da Literatura não é apenas mais uma ferramenta para adquirir conteúdos necessário a passar na prova do ENEM, mas é um meio a partir do qual se estudam as desigualdades sociais da sociedade em sua historicidade. De igual modo, o professor de Filosofia também se utiliza de

elementos da cultura atual, especificamente do cinema, para explicar conceitos importantes, como é o de Estado, para a compreensão da sociedade em sua historicidade.

A partir dos relatos compreendemos que o processo formativo vivenciado pelos professores lhes possibilitou a aquisição de competências que são essenciais para o exercício da profissão e que se referem a habilidades práticas do dia a dia, tais como ter domínio da turma, no que se refere à atenção e disciplina, um maior conhecimento sobre os conteúdos a serem ministrados, elaborar um plano de aula que atenda aos objetivos de aprendizagem propostos, a adaptação do plano de aula para alunos com necessidades especiais e públicos de diferentes idades, classes sociais, posicionamentos políticos e, além disso, aspectos mais subjetivos como os desafios e frustrações da prática docente.

Porém, além da aquisição de competências, há aprendizagens que se referem à práxis educativa comprometida com a transformação social. Estas aprendizagens são também um compromisso do educador com o seu posicionamento político no modo de fazer educação. De acordo com os depoentes, pudemos perceber que a educação por eles refletida e praticada tem a ver com conduzir a aprendizagem de conteúdos de forma crítica, sem hierarquizar a relação professor-aluno e nem os tipos de conhecimentos desses dois grupos. Além disso, a aprendizagem é dialógica. Todas essas aprendizagens, sejam elas referentes às competências dos professores ou à práxis pedagógica, acontecem em um ambiente de cooperação e solidariedade entre os profissionais.

6.2.4 Para além da memorização dos conteúdos: educação para a emancipação

Além da práxis construída pelos estudantes dos cursos de graduação, os cursistas que foram entrevistados para este estudo também relataram o que aprenderam e como se deu esse processo na experiência educativa em contexto do cursinho pré-universitário. De igual modo, fica evidente que, além de preparar para a realização da prova do ENEM, por meio da aquisição de aprendizagem de conteúdos da educação básica, o processo envolve a formação de sujeitos sociopolíticos por meio de um processo educativo humanizado. A análise dos relatos de indivíduos do público alvo nos permite estabelecer algumas relações com a prática educativa estudada e a concepção emancipadora da educação popular.

A educação que pressupõe ter como objetivo a transformação social deve fornecer as bases para que os sujeitos sejam capazes de ler e interpretar o cotidiano e a situação social, tendo em vista os discursos de poder e os propósitos que direcionam as ações dos governantes da sociedade (Neves,

2014). Assim, na experiência estudada, e de acordo com os educandos, o processo educativo estudado envolveu alguns princípios que serão apresentados a seguir.

A Cursista 04 – CS evidencia dois aspectos, que para ela, foram importantes na experiência educativa vivenciada. O primeiro deles diz respeito à contextualização entre o conteúdo estudado e a vivência dos educandos, contextualização essa possibilitada a partir de uma educação que é dialógica:

> Primeiro que, a coisa que eu acho mais importante, pra mim, pelo menos foi, uma visão crítica acerca de tudo. Porque assim, por exemplo, a aula de História, não era aula de história tradicional, que a gente via na escola, que você senta e escuta, era algo mais participativo. Ele saber ouvir da gente, ele contestava como que a História era contada, sabe?! A gente, de certa forma, se sentia parte da História, a gente se sentia ouvido. Então, tipo, essa questão crítica que trouxe, foi muito importante (Cursista 04 – CS, 2021).

Desta forma, uma educação que se pressupõe emancipadora não consiste na divulgação conteúdos críticos, mas na formação do pensamento e subjetividades críticas, por meio da incorporação de estratégias e critérios para a formação de tais mentalidades (Carrillo, 2013). Além destes aspectos de contextualização do ensino, a depoente ainda relata que reconhecer-se enquanto sujeito de origem popular, sendo também um sujeito de direitos, inclusive de direito à educação, teve um impacto em sua autoestima. Essas aprendizagens aconteceram, e até hoje acontecem, num contexto educacional que é humanizado:

> *...outra coisa, a própria questão de autoestima, eu achei que foi uma das coisas também... porque, é... por exemplo, esse discurso de que a universidade é gratuita e pra todos, digamos, já sabemos que não é para todos. Não é... você precisa de ter um conhecimento, uma base que não é todo mundo que tem pra conseguir passar. Segundo, que quando você passa, você, às vezes, não acompanha, sabe?! Acontece numa velocidade que você não acompanha e daí você não se acha... eu particularmente não me achava capaz de fazer esse tipo de coisa intelectual, sabe?! Então isso foi muito trabalhado, de eu querer saber onde é meu lugar, e eu achar que todo lugar não era pra mim. Então, isso foi bem trabalhado. E também, outra coisa que foi muito interessante com o PET, foi que eu passei no curso e não acabou ali, quando eu passei no curso. Porque até hoje, a professora, essa que eu te falei de Sociologia, (nome do professor) da História, eles me ajudam quando eu estou desesperada. Eu leio o texto, vejo o vídeo, não estou entendendo, eu "pelo amor de Deus, mulher, eu não estou entendendo, o que é isso aqui?! Me ajuda!". Aí ela vai, me explica, "tenha calma, olhe isso e não sei o que lá", então tipo, não foi uma coisa que foi só no período do curso, sabe?! O PET, ele está sendo importante até*

> *agora e eu pretendo um dia, também dar aula no PET. Eu também quero fazer essa diferença que o PET fez na minha vida, na vida de outras pessoas, sabe?!* (Cursista 04 – CS, 2021).

A prática educativa que é humanizada e humanizadora concebe o ser humano como inconcluso e inacabado, como um ser em constante processo de autorrealização e crescimento (Freire, 1987). Dito isto, para esta cursista, a prática educativa humanizada se traduziu neste compromisso dos educadores com o seu processo individual de crescimento acadêmico, na compreensão de que, por ser de origem popular, a educanda possuía dificuldades acadêmicas cujas origens assentiam no seu próprio percursos de formação e nas condições em que se deu. Isto posto, ela descreve a reflexão que faz sobre as aprendizagens construídas e a maneira como elas aconteceram, se deve a um contexto de educação que é humanizado:

> ...eu acho assim que a gente não, não é só disciplinas que são aplicadas, mas é, eles procuram entender a sua história... até a autoestima eu trabalhei no PET para você ter noção. Eu estava indo, sabe, mas sabe aquela coisa que você vai, mas sem achar que é o seu lugar. Mas daí, eles, eu... foi um trabalho assim tão geral que eu comecei a sentir que todo lugar é o meu lugar, sabe?!(srsrsrs) E aí, foi isso, basicamente.
>
> De forma geral a gente aprende sobre autoestima no PET, a gente aprende sobre educação popular no geral, ou sobre um novo modelo de educação que é diferente. A gente aprende a ver História sobre a perspectiva da nossa comunidade, a gente aprende a contestar as coisas e a querer entender o porquê e como, não só aceitar as coisas da forma que elas são. A gente aprende até a si gostar no PET, pra você ter noção de como o PET é importante. Eu acho que esse projeto, ele é maravilhoso! (srsrsr) Acho que é isso (Cursista 04 – CS, 2021).

No relato da Cursista 02 – RE, quando questionada sobre o que aprendeu com a experiência educativa, ela também evidencia a heterogeneidade dos sujeitos e o incentivo que foi dado para que prosseguisse em seus objetivos acadêmicos:

> É, aprendi, aprendi muita coisa, assim, tipo assim, é... Convivência com outras pessoas, não é?! De cada um pensar, cada um querer uma profissão, de você dar um foco, de você ir mais para a frente, de você conseguir, sempre ter aquela pessoa de pés no chão. Sempre a pessoa dizer assim "não, você vai conseguir, você tente" e eu acho que foi isso (Cursista 02 – RE, 2021).

A Cursista 01 – RE também evidencia o diálogo com um grupo diverso de sujeitos, como sendo propiciador de aprendizagens:

> Teve vários... aquelas rodas de conversa onde a gente conhecia as pessoas e até, a gente trocava ideias, não é?! Então assim, foram várias palestras, que nos deu a oportunidade de ter mais conhecimento e até desprender a nossa mente, que a maioria estava até fechada, como, por exemplo, eu, que fazia muito tempo que não estava estudando, que não ia para escola, então ali, abriu minha mente de certa forma. Em estar em roda *de conversa, em conhecer opiniões e ideias diferentes* (Cursista 01 – RE, 2021).

O processo de "desprender a nossa mente" se traduz na característica da educação emancipadora que Carrillo (2013, p. 27) denomina de "curiosidade epistêmica e atitude problematizadora". Sendo assim, os círculos de cultura, em que temas da atualidade eram discutidos, tinham a finalidade de inquietar os educandos a respeito de questões da sociedade de modo que desenvolvessem uma atitude problematizadora frente à realidade, a partir da criação dos próprios esquemas de interpretação dos sujeitos.

Para a Ex-cursista e Professora Voluntária 06 – RE, a experiência de educação não formal no cursinho da Rede Emancipa lhe proporcionou mudança de perspectivas em relação à sua trajetória de vida acadêmica e profissional:

> Esse ano eu tentei (o ENEM) novamente para um outro curso, que foi o curso de Mecânica e eu passei também. Então, por mais que eu não seja mais aluna do Emancipa e também eu devo isso ao cursinho, porque se eu não tivesse feito, eu iria ficar desanimada, não iria fazer mais nada e ia arrumar um emprego ou não tentar a graduação. E, o incentivo que eles me deram pra continuar estudando, pra tentar a graduação, ele é importante até hoje. Então, se eu consigo alguma aprovação, alguma conquista, eu vou sempre ser grata a esse grupo, entendeu?! (Ex-cursista e Professora Voluntária 06 – RE, 2021, grifo nosso).

Deste modo, os cursistas listaram aspectos do processo educativo que, de acordo com eles, são diferentes das práticas educativas formais e que, como vimos, fazem parte de um compromisso dos educadores com a transformação social.

Além da perspectiva dos próprios cursistas, também interessou-nos perceber a percepção que os professores e coordenadores têm sobre os resultados da própria prática educativa. Os

relatos da Professora e Coordenadora 05 – RE e da Coordenadora 02 – RE expressam o que o movimento espera que sejam os resultados da aprendizagem, por meio de dois elementos que são fundamentais na Rede Emancipa – o Tempo Livre e o Círculo de Cultura:

> ...Quando a gente vai explicar pra eles que eles vão passar um sábado inteiro com a gente e, quando for o horário do Círculo, eles vão ficar também, e que não é um horário que é perdido, que é só conversa fora. E aí eles vão entendendo a importância do que é o círculo e é muito processual, não é?! Do primeiro até o final, eles irem compreendendo a importância do Círculo. Alguns Emancipas, depende, mas a gente tenta priorizar a questão do Tempo Livre que é justamente esse tempo de autonomia, tempo do sujeito, não é?! O tempo de ele não estar o tempo todo direcionado, não é?! Pra que ele possa desenvolver a sua autoria de vida, não é?! E que desenvolve a segurança também, segurança, assim, de nesse tempo eu decido sobre o que fazer. Então como é que eu decido...?! Como é que a gente quer que ele escolha o que vai cursar na universidade se ele não pode nem escolher o que é que ele vai fazer com o tempo dele?! Não faz sentido, não é?! Então o Tempo Livre é um exercício, é o exercício da liberdade e o exercício da escolha, não é?! Autêntica, da pessoa, de se conectar com o seu desejo, "eu quero dormir, eu quero conversar com o meu amigo, eu quero fazer um exercício que está atrasado, eu quero olhar pra o céu, eu quero... enfim, se rolar um contatinho, eu quero tecer relações, eu quero conversar com o professor, eu quero conversar com alguém", por exemplo na igreja, "eu quero conversar com alguém da igreja", é livre[...] (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

> A única coisa que é, entre aspas, obrigatória, o que nos une, são o Tempo Livre e os Círculos, os Círculos são isso que eu já expliquei, baseados nos Círculos Culturais de Paulo Freire, e o Tempo livre, é na ideia que dentro do capitalismo, todo tempo é contado como dinheiro, tempo é dinheiro. E a gente não tem um tempo exatamente livre, quando a gente está em casa pra descansar, a gente tem o tempo de descanso, mas tem o tempo pra fazer a comida, tem o tempo pra limpar a casa, não é?! Cada hora do nosso dia, de alguma forma é monetizada e é organizada, a gente não tem um tempo pra fazer nada. Até o tempo de descanso ou o tempo de lazer é contado. Então, no Emancipa, a gente acha muito importante que o nosso aluno tenha tempo pra fazer o que ele quiser. A gente organiza oficinas, por exemplo, caso eles queiram participar, mas se não quiser participar também pode tirar um cochilo, pode estudar, pode jogar Uno.
> ...e compreendam também que eles podem ser mais donos das suas realidades, das suas próprias vidas, tenham autonomia pra ser mais emancipados mesmo. Essa compreensão de emancipação como algo mais profundo é algo que o Tempo Livre e o Círculo de Cultura são essenciais pra fazer, sabe?! (Coordenadora 02 – RE, 2021).

A Coordenadora 02 – RE relata estratégias metodológicas que foram utilizadas para que os cursistas desenvolvessem habilidades de discussão, mas uma discussão que favorecesse também o desenvolvimento do senso crítico a respeito de problemas políticos e sociais do quotidiano:

> A gente espera, primeiramente, que os nossos alunos se tornem sujeitos críticos, não é?!...
> Eu acompanhei um pouco desse processo e era incrível. Estou falando de alunos que nunca abriam a boca na sala de aula, e que, de repente, a partir das discussões, dos Círculos, dos espaços, da gente incentivar, estavam ali, debatendo com pessoas, inclusive de direita, com pessoas... ou pior que de direita, porque pelo menos essas pessoas de direita sabem o que estão falando, pessoas de sensos comuns e fake news, traziam análises que não tinham sentido, que eles iam ficar discutindo, debatendo, tentando ali, trazer a pessoa pra uma análise crítica das coisas (Coordenadora 02 – RE, 2021).

Além da aprendizagem dos conteúdos para realizarem a prova do ENEM, o Professor Bolsista 01 – CS relata quais os aspectos da experiência educativa que contribuem para a formação de sujeitos sociopolíticos:

> ...são pessoas muito humildes que, às vezes, vem com nenhuma formação cidadã, acha que está sempre naquele lugar de oprimido e tal. Então o cursinho busca muito... é tanto que o cursinho não é formado apenas por aulas das disciplinas para o ENEM, mas tem toda uma formação pedagógica, cidadã, política, que o cursinho busca abarcar com esse pessoal. Então assim, geralmente entre as intercalações das aulas, nas sextas-feiras, tem a formação política e cidadã. São palestras de profissionais da área, que a professora geralmente cria, e aí, leva esses cursistas para os auditórios da universidade e tem todo esse engajamento da questão política e cidadã, e claro, da perspectiva crítica dos próprios educandos. Por exemplo, durante as aulas a gente busca sempre trazer esse lugar de fala, esse lugar é... de cidadão (inaudível). Que, às vezes, a gente vem de uma sociedade que nos remete cada vez mais pra a margem, e o cursinho ele tem essa questão de trazer esse pessoal a ter uma nova visão em relação à própria condição em que eles vivem. De entender, claro, esse meio em que eles vivem e tentar mudar isso, sabe?! Então existe uma questão de conscientização social também no cursinho. Então não é somente de preparar os alunos para o ENEM, mas também preparar os alunos para a vida mesmo, pra a questão social, cultural, desse lugar em que ele está inserido (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

Dessa forma, como mencionado pelos cursistas, a autoimagem positiva é reconhecida pelo Professor Bolsista 03 – CS como sendo resultado da ação educativa:

> A gente tem até o exemplo de uma ex-cursista que hoje entrou para o curso de Ciências das Religiões, o nome dela é (nome da cursista), que é uma mulher negra, eu acredito que ela tenha uns 50 anos e ela passou pra esse curso e foi uma surpresa tão tremenda pra ela, ela ficou tão feliz, tão feliz, extremamente feliz, ela ficou radiante, e ela ficou super grata porque a gente ajudou ela, as palavra delas, "a gente ajudou ela". "Não, (nome da cursista), foi você, você que conseguiu isso, é mérito seu, você estudou, você passou, você se esforçou". E aí, quando ela entrou no cursinho, ela nem falava nada na sala, não falava nada, era uma pessoa super retraída, não tinha a confiança de chegar e falar, aí quando a gente tocava em assuntos tipo racismo, que tocava com ela, tocava no íntimo dela, diretamente, ela, sabe?!... Começava a ter força, brotava força de dentro dela, ela conseguia se impor, mostrar o que estava pensando, então é... acho que é isso. Os alunos do PET tem esse perfil e quando a gente faz dessa forma, tendo essa perspectiva social, é... a gente tem, acredito que seja um diferencial muito grande em relação aos outros cursinhos (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

Para o Professor Voluntário 02 – RE, o fato de as aulas acontecerem em um ambiente de universidade e os cursistas poderem conviver com profissionais de diferentes áreas, exerce uma função educativa, no sentido de que proporciona aos cursistas conhecerem o ambiente acadêmico e construírem ideias de possibilidades para os seus percursos de vida:

> Porque a maioria não tinha nem ideia do que era nada de uma universidade, o que sabia era aquela coisa estereotipada que tem de filme, e é um padrão americano lá de universidade e tal, e a maioria desses alunos não tinha nem ideia do que era universidade, e tipo assim, isso até não é um estímulo para a pessoa prestar o ENEM, porque "ah, se eu não conheço uma universidade, não conheço o que ela pode me propor, porque eu vou me dedicar a fazer o ENEM?! Só porque... ah meu pai disse que eu preciso fazer uma faculdade", mas é diferente a gente conhecer o ambiente, de estar ali na universidade, e isso causa um maior interesse nos alunos, que fez muitos até quererem se esforçar mais, de participar das aulas, de continuar indo lá pra o cursinho e tal (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

Além disso, o Professor Voluntário 02 – RE também faz referência a visões negativas a respeito da universidade pública, disseminadas inclusive por figuras políticas no país, e como a experiência educativa favoreceu a desconstrução de tais representações:

> ...sim, sim, voltando a questão da universidade que eu estava falando que muitos tiveram a primeira experiência com a universidade ali, e isso acaba ajudando eles a perderem vários preconceitos que existem para com a universidade. Porque a gente vê aí o tanto de barbaridade que é falado, de que estudante de universidade faz aquilo e isso. Existe um preconceito muito grande ao redor, principalmente as pessoas mais velhas e tal, que não conhecem o ambiente de uma universidade e dizem que o que a gente faz ali é balbúrdia, que não serve para nada e... então foi uma forma de ajudar a desconstruir essa ideia dessas pessoas, conhecendo realmente a realidade da universidade, ver que realmente a gente estava fazendo uma coisa útil, entre aspas, para a sociedade. Não só a gente estava ali, tipo assim, eu enquanto estudante de Física, com a cara nos livros, estudando, e tipo assim, aquilo não servir para nada. Mas eu estava usando todo aquele aporte que a universidade me dava, para fazer, para retribuir de volta pra a sociedade, enquanto aquela minha função de voluntário ali. Que ali a gente estava atendendo várias pessoas (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

Assim sendo, a experiência também foi educativa no sentido de que possibilitou tanto aos professores quanto aos cursistas refletirem, por meio do diálogo, sobre o papel social da universidade, que deve ser um espaço democratizado e cujo conhecimento ali produzido deve estar a serviço do povo. Este modo de perceber a educação e a instituição universidade implica em posicionamento político. Freire (1987) defende que, na sociedade capitalista, onde as relações de poder são estabelecidas por opressores que oprimem outros seres humanos, o caminho para a libertação de tal condição envolve o processo de humanizar-se dos oprimidos, que ao fazerem isso, humanizam seus opressores também. Para isso, a educação, a "pedagogia do oprimido", é um processo indispensável, pois através dela, os seres humanos são capazes de se organizarem e conscientizarem uns aos outros.

Isto posto, a educação não pode ser vista como dissociada da política, pois cada educador transmite uma visão de mundo e o faz de acordo com um processo educativo que pode ser libertador ou bancário (Freire, 1987). Não queremos com isto dizer que a educação absorve a política, mas que, como refere Brandão (2007), cada sistema educativo objetiva formar um tipo de ser humano e, consequentemente, um tipo de sociedade, então aí esta o caráter político da educação.

Para que a prática educativa seja libertadora, há alguns importantes princípios que a diferenciam de outras práticas que não servem a essa libertação. Essas práticas não libertárias estão presentes em grande parte dos sistemas educativos, que não promovem a problematização e reflexão da sociedade, mas conduz o processo educativo de forma homogênea e padronizada. Contrária a essa homogeneização das práticas educativas que uniformiza as experiências de vida, está uma prática

educativa que concebe a educação como um processo que é contínuo, em um espaço educativo que é democratizado, pois "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 44). Deste modo, tal prática acontece mediante uma educação que é crítica, dialógica, por meio de relações horizontalizadas e solidárias.

Além dos aspectos já mencionados, presentes na literatura científica, que diferenciam a educação não formal da educação formal, os sujeitos entrevistados citam outros aspectos, provenientes de suas reflexões, e que ilustram as principais diferenças que percebem entre a prática educativa por eles vivenciada e as experiências de educação formal:

> Eu acho que o primeiro ponto é a gente compreender... e esse é um processo difícil com os professores, compreensão de que não adianta a gente querer que os nossos alunos tenham todo o conteúdo, isso é uma mudança substancial. Os cursinhos pagos, eles vão supor que você entre março e dezembro precisa ter todo o conteúdo do ensino médio revisado para que você possa fazer um bom ENEM. A gente entende que existe um déficit educacional, dos nossos alunos, que a maioria vem da escola pública, existe toda uma dificuldade que a gente sabe, nós somos defensores da escola pública, mas compreendemos que existem déficits por mil motivos...
>
> A segunda é a compreensão, em sala de aula, isso eu estou falando dos processos pedagógicos em sala de aula, não é?! É a compreensão pedagógica dentro da sala de aula de que nenhum ensino é acrítico, é... mesmo um professor, vou dar o exemplo, um professor de Biologia, ele pode entrar na sala de aula falando sobre zilhões de doenças, sem trazer isso para a realidade dos alunos. Aquelas doenças que a gente nunca decora os nomes, que a gente decora pra o vestibular e depois esquece que existe. Ou ele pode dizer porque que essas doenças aparecem mais na periferia, porque o problema da falta de saneamento básico é um dos problemas que ainda assolam uma parte significativa do país, porque se ele vai falar de Covid 19 agora, porque que os números, na verdade, apesar de ter começado em Petrópolis e no Tirol, os primeiros casos foram em Petrópolis e no Tirol, as primeiras mortes foram aqui no meu bairro, em Nossa Senhora da Apresentação, na Zona Norte de Natal?! É... essas discussões, ou seja, compreender que qualquer tema é um tema crítico faz com que haja muita diferença na compreensão, na forma como você traz pra a realidade do nosso aluno. (Coordenadora 02 – RE, 2021).

Assim, para que a experiência educativa seja realmente crítica, primeiro é necessário compreender quem são os sujeitos envolvidos naquela ação educativa, essa compreensão pressupõe conhecer o contexto econômico, social e cultural dos educandos, as situações de desigualdade que explicam determinados déficits educacionais. Deste modo, abordar os conteúdos de forma crítica é

uma escolha político-pedagógica em concordância com uma perspectiva de educação popular libertadora. O contrário disso seria o que muitas vezes ocorre na escola, na educação formal. Nesse contexto, o educador narra os conteúdos e os estudantes os ouvem pacientemente, ou seja, não são sujeitos da própria aprendizagem, mas receptores de um conhecimento que lhes é imposto, "retalhos da realidade", portanto, uma prática alienante. Paulo Freire denominou a prática de ensino descontextualizada da condição do educando de "educação bancária", fazendo referência ao ato de depositar em recipientes (Freire, 1987, p. 37).

Destarte, para que todo tema seja visto de forma crítica, é necessário que, na prática educativa, o educador não descontextualize os conteúdos abordados em sala, dos problemas sociais e econômicos que fazem parte daquela realidade que os estudantes vivenciam.

A politização dos conteúdos também é umas das principais diferenças observadas pela Ex-cursista e Professora Voluntária 06 – RE, como sendo uma importante distinção entre a educação escolar e a experiência de educação não formal vivenciada por ela:

> ...na escola a gente não tem muitas discussões, questão de discussões políticas ou algo do tipo, nada de desvencilhar de questões políticas, tudo é político. Então, se você está estudando Segunda Guerra Mundial, que são mais questões... também entrava a parte da política. Na escola a gente tem, mas... tipo, a exposição do conteúdo sem a reflexão de como aquilo afeta a sociedade, tipo, socialmente, economicamente também, pode se dizer. Então, a gente sempre tem essas discussões quando tinha... além das aulas, a gente tinha o círculo e rodas de conversas, essas coisas. E a gente debatia vários temas, temas que são, que eram comuns na sociedade, pautas naqueles momentos. Então, o diferencial foi justamente esse. Além da formação mais acadêmica e tudo o mais, mais conteudista assim, tinha a formação social. Discussões que eram importantes. Não era como se tipo, chegasse o conteúdo e só aquela discussão estava correta. Não! Eram construções. Então tinham pessoas que eram favoráveis e tinham pessoas que não eram favoráveis. Então, na roda de conversa, conversava direitinho, debatia pontos positivos e pontos negativos, então, era mais uma conversa, apesar de ser importante... imagina que de um lado oposto ao outro lado, era mais uma conversa mesmo, troca de ideias e posicionamentos e tudo o mais, então tinha essa parte das discussões sociais (Ex-cursista e Professora Voluntária 06 – RE, 2021).

Além de o conteúdo ser abordado de forma política e crítica, outras posturas são adotadas no âmbito político, que estão relacionadas com a própria concepção de educação. Entre elas está a democratização do espaço, ou seja, do poder de decisão:

> E aí, essa relação com a educação que é política, tem os círculos, de debate, de os estudantes também poderem participar das coordenações, essa forma de construir era uma forma que dialogava diretamente com o que eu desejava, o que eu desejo para o mundo, não é?! O meu horizonte de sociedade ...
> E eu acho que o fato de eles não estarem alienados, de eles poderem... Pra o estudante, você é convidado a participar das reuniões de coordenação, você é convidado para pensar a dinâmica do espaço, pra agir sobre ele. Então, se você estiver insatisfeito com algo você tem a chance de poder pautar essa transformação, ideias novas, coisas que você queira que aconteçam. E aí eu acho que poderia levantar isso também (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

Na perspectiva da Professora e Coordenadora 04 – RE, os alunos também refletiam sobre as diferenças nas relações de poder vivenciadas na experiência de educação não formal. Na situação narrada por ela, as aulas do cursinho pré-universitário aconteciam no mesmo espaço escolar onde os alunos frequentavam a educação formal, porém, a relação entre professores no processo de aprendizagem era diferente:

> ...Mas esse era só aos sábados e aí teve, como eu tinha comentado de grêmio, teve um embate com a diretora, não queria inicialmente, tinha muita desconfiança e tal, dizia que os alunos não queriam nada, e tal, e aí, a condição de abrir o cursinho, era que fosse só pra alunos ou ex-alunos da escola, no primeiro ano. E aí, esse primeiro ano era provar que o cursinho dá certo, não é?! Mostrar que ela está enganada sobre os alunos. E pra os alunos, era uma situação assim, era a escola deles, eles estavam, às vezes, até na mesma sala que eles estudavam, mas a relação de aprendizagem era completamente diferente e eles falavam isso. Então eles falavam "aqui eu sou livre, aqui eu estou à vontade pra propor, pra perguntar, pra ser quem eu quiser, eu sinto que eu sou estimulado para ter autonomia, pra pesquisar o que for do meu interesse, não só o que for que o professor diz que eu tenho que saber". Então isso pra mim marcou muito (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

A Professora Coordenadora 02 também destaca o aspecto relacional na educação como sendo um dos principais rompimentos entre o modelo de educação formal e o estabelecido na prática educativa que se propõe a ser mais humanizada:

> Então é isso, é educação, é comunicação, é processo de vida, é o que eu chamo de humanização. Aquilo que Freire trazia ali em Pedagogia do Oprimido, naquele primeiro capítulo que ele falava, o primeiro conceito que ele vai se debruçar pra explicar porque uma pedagogia do oprimido é justamente o conceito de desumanização. Ele vai trazer o seu paralelo que é a humanização e ele vai explicando ali. Então é educação de gente com gente, é preciso ver isso. Então quanto mais a gente artificializa,

> quanto mais a gente formaliza, a gente vai criando barreiras para os processos educativos. Escolarização, até que ela é possível dentro de uma coisa engessada e cheia de barreiras, escolarização ela acontece, mas educação não (Professora Coordenadora 02, 2021).

Deste modo, tendo a pedagogia freireana como base para a reflexão e prática docente, o ser humano não é visto como estando pronto, acabado, mas como estando em constante processo de crescimento e autorrealização, ou seja, este é um processo contínuo de humanização. Sendo assim, a busca ontológica do ser humano é "ser mais"(Freire, 1987). Contudo, o que se ver na história dos homens é a distorção dessa vocação, isto é, a desumanização. Dessa forma, o processo educativo deve ter como norte, a recuperação desse propósito de humanização, através da conscientização e do diálogo, tendo os seres humanos que dele participam como sujeitos ativos na história.

Muito tem se falado sobre a importância da afetividade e do diálogo na relação entre professores e alunos, considerando que uma boa relação entre professor e aluno é eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Comumente ouvimos de alunos de diferentes níveis, que se gosta dessa matéria e não daquela outra por empatia ou antipatia com determinado professor. De fato, a partir dos relatos, podemos perceber que uma boa relação professor-aluno não só facilita a aprendizagem como é capaz de influenciar os alunos em opções pessoais, inclusive na escolha da profissão como docente de determinada disciplina científica. O professor exerce um papel importante sobre a forma como o aluno lida com aquele conteúdo a ser aprendido e se este se sente bem-adaptado ou não àquele ambiente de aprendizagem. Assim, uma boa relação entre educadores e educandos foi citada como sendo uma importante diferença percebida entre as experiências de educação não formal estudadas e outras experiências escolares:

> ...E a coisa que eu achei mais importante foi de entender quem está ali, porque você se sente como um indivíduo no PET, na escola eu me sentia... Eles faziam a chamada por número e eu sempre era o número vinte e alguma coisa, eu me sentia o número 21 da escola, não era (nome da entrevistada). No PET eu me sentia (nome da entrevistada), porque o modelo de educação que a gente tinha lá me incluía, me via como pessoa, importava a minha história. Então acho que isso foi uma das coisas que mais me fizeram não desistir. Porque, claro que eu pensei em desistir várias vezes, mas só que é... que ali, o professor percebe, ele sente a sua falta, ele é... Entende a sua história, então são tantas coisas... Essas coisas que fazem a diferença... Eles entendem o contexto social que você está, então, tipo... Sabe?! Coisa que não tem na escola. E também, por exemplo... Até esse final de semana, tinha um projeto de cinema lá, aos sábados. E sábado era um dia que em hipótese nenhuma eu queria ter responsabilidade, mas era algo tão leve assim, que você ia. É tanto que isso ajudou bastante numa

> redação do ENEM que foi sobre democratização do cinema. Ninguém lá na turma, praticamente, ia ao cinema, mas a gente assistia filmes no PET, a gente debatia sobre filmes no PET, sabe?! Então era um conjunto de coisas importantes, eu acho, que formava, que forma o PET, por isso ele faz tanta diferença assim pra as pessoas (Cursista 04 – CS, 2021).

Contudo, a relação não hierarquizada estabelecida em práticas de educação popular não considera a afetividade, o respeito e o diálogo como sendo fundamentais apenas para a aprendizagem, mas é, sobretudo, um posicionamento político a respeito do conhecimento e de como as relações educativas devem ser estabelecidas:

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (Freire, 1996, p. 76).

Portanto, práticas educativas que rompem com a frieza tecnicista e com manutenção da realidade atual, e visam a transformação social, possuem um posicionamento diferente no que se refere a relação entre professor e aluno, e destes com o saber:

> Eu acho que é esse estatuto da igualdade, que não é... na educação formal a hierarquia está muito, ela está definida de uma forma muito disciplinar, não é?! E, até, eu acho que as pessoas, elas, por terem a educação como um determinado valor, o professor não fica parecendo tão carrasco, não é?! As pessoas estão ali porque elas querem, elas não são obrigadas, não é uma relação compulsória que elas vão ter com os professores, com os seus colegas, com o espaço, com o tempo, com o conteúdo, com a educação... E depois... e aí o reconhecimento, o professor é professor, e aí você vai reconhecer que o professor é professor não porque está disciplinado que ele é o professor, que as coisas estão dadas, mas porque você reconhece que ele tem algo que pode te mediar para ti, então eu acho que até o reconhecimento do saber, o reconhecimento do que é o saber fica mais claro... Então eu acho que eu diria assim, essa questão da igualdade, da liberdade, da... é da liberdade. Eu só consigo colocar nessas palavras. Não quero parecer muito liberal. Talvez solidário, talvez faça mais sentido. São vínculos de solidariedade que se estabelecem que muitas vezes podem não... dentro de uma relação compulsória, eles não se estabelecem de uma forma diferente (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

Deste modo, uma importante característica da educação não formal — a não obrigatoriedade , permite que os sujeitos que escolhem estar naquele processo educativo o fazem porque querem, assim, se compreendem que tem algo a aprender na relação com aquele professor, o fazem porque desejam e não porque são obrigados. Essa relação voluntária é estabelecida pelo respeito e pressupõe a valorização do outro e do saber a ser construído:

> ...de não ter aquela hierarquia de o professor ser o mais inteligente ali na sala e que qualquer pergunta que você fizesse ou qualquer questionamento que você fizesse fosse fútil. Então, lembro que os professores, de maneira geral, sempre deixavam muito claro isso de tirar de fato as dúvidas, de que não tinha ninguém mais certo, nem ninguém mais errado. Na sala de aula, professores e alunos aprendiam de maneira conjunta, ficou muito claro isso. Então, não só na parte conteudista, mas na parte de vivência mesmo, o convício mesmo, foi bem marcante a experiência que a gente teve e que continua tendo no Emancipa (Ex-cursista e Professora Voluntária 06 –RE, 2021).

Essa igualdade nas posições de lugar ocupadas por professores e alunos pressupõe compreender que o outro também traz uma história de vida, traz vivências que são bases de saberes, que embora não possuam uma fundamentação científica, trazem consigo experiências a respeito do mundo; como afirmou Freire (1989, p. 7) "a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo".

Neste sentido, no relato trazido pela Professora Coordenadora 02 – CS, a não hierarquização do conhecimento é um importante princípio que diferencia as práticas de educação não formal estudadas de outras experiências de educação formal:

> ...a aprendizagem de conteúdos ela acontece dentro de uma sociedade, que define esses conteúdos, que define uma trajetória escolar, para compreender, por exemplo, que essas pessoas tiveram deficiências na escolarização, por um contexto social, econômico e político, não é?! Então há uma intenção de educação para além da escolarização, e nesse sentido, não é somente escolarização, mas é processo educativo, então em sendo processo educativo, entendendo o que se faz como educação, eu vou entendendo que a educação é um movimento, é uma ação de comunicação, de diálogo entre as pessoas, e esse diálogo pressupõe primeiro a quebra da hierarquia, "eu não tenho o saber superior ao seu, eu tenho um saber que vai se encontrar com o seu e nós vamos construir alguma coisa a partir daqui" (Professora Coordenadora 02, 2021).

Na relação professor-aluno a hierarquização é tão naturalizada que o contrário a descaracteriza, ou seja, a relação que não estabelece "os que ensinam" e os "que aprendem" em patamares diferentes, passa a ser vista como uma relação entre "colegas" e vista como favorável:

> A relação era, como... acho que eles nem tinham a gente como alunos, mas como colegas, não é?! Tinha uma relação ótima de alunos com professores, sempre tirava nossas dúvidas, mesmo fora da sala, quando nós estávamos no intervalo, no corredor, eles conversavam com a gente, se tinha alguma dúvida eles tiravam. Então era um relacionamento ótimo (Cursista 01 – RE, 2021).

O conceito de solidariedade surge nas discussões sociológicas a partir de Durkheim (1999). Para o autor, há dois tipos de solidariedade, a mecânica — que implica uma proximidade geográfica, pois baseia-se na igualdade dos membros de um grupo — e a solidariedade orgânica — que surge com a sociedade dita moderna, formada por indivíduos que dependem uns dos outros. Esta última, vem se perdendo ainda mais nas sociedades neoliberais, pois o individualismo é cada vez mais reforçado, podendo-se viver negando a existência do outro.

Nos espaços escolares a competitividade também nega o lugar a relações que se baseiam na cooperação e solidariedade entre os indivíduos, uma vez que o que é incentivado é a busca pelo êxito, cujo resultado, a exemplo da educação básica, culminará na entrada em uma instituição superior em que não cabem todos os candidatos. Constantemente os acadêmicos são estimulados a competirem uns com os outros, seja por bolsas ou prêmios; assim, o ambiente escolar tem se constituído cada vez mais como competitivo.

Isto se deve ao fato de que:

> O conceito de desenvolvimento pessoal se desenvolve em par com o neoliberalismo, a partir da centralidade posta sobre os direitos do indivíduo e sobre a iniciativa pessoal. O desmantelamento do Estado Social e a decadência da ideia de solidariedade nacional reforçam esta tendência. Como causa mais distante, podemos citar a influência de uma onda cognitivista e psicologisante nas ciências sociais, que sem ter uma origem precisa, se difundiu por todos os lados. Esta influência retira a questão das relações assimétricas de poder das discussões sociais, enfatizando as capacidades individuais como definidores do sucesso (Madeiro, 2011, p. 9).

Deste modo, espaços escolares que não estimulam a competitividade, mas a solidariedade, passam a causar estranhamento, no sentido positivo:

> ...E a questão das múltiplas idades, é porque você vê que até os próprios alunos se ajudam bastante. Tem a galera que é mais velha que tem dificuldade com as redes sociais e está é... com o pessoal mais novo, que esse pessoal mais novo vai ajudar pelos... o pessoal mais novo ajudando o pessoal mais velho nas questões tecnológicas. A gente vê a galera mais velha interagindo com os mais novos, com o cuidado de olhar, porque uma ruma de adolescentes num canto só, às vezes não dá muito certo, não é?! Aí é bom porque a gente vê que tem esse cuidado, esse carinho, é um tipo de experiência muito interessante (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

Logo, como visto no relato anterior, a solidariedade era percebida através do auxílio com as novas tecnologias, que os alunos mais novos possuíam maior facilidade para manuseá-las, enquanto os mais velhos tinham o cuidado com os mais novos da turma, por se tratarem de adolescentes.

Turmas que eram heterogêneas, onde os sujeitos que a compunham possuíam diferenças de ordem cultural e social, conseguiam manter um debate com respeito. Isto não quer dizer que havia concordância com os posicionamentos e opiniões uns dos outros, mas que, para que a aprendizagem acontecesse, deveria existir esse princípio de colaboração e solidariedade:

> Teve um senhor de 65 anos que era assim, eu não vou dizer que eu conheço o cara que eu não conheço o cara, mas sabe aquele perfil de homem muito machão, muito não sei o quê... era ele. E uma menina que era travesti, e uma senhora que ela era toda meio hippie e tal, e tinha um grupinho LGBT num canto e tinha, sabe aqueles meninos do fundão, de sala de aula que bagunça?! Os caras lá tudo quieto, foi a sala mais exótica que eu vi, que era um monte de pessoas totalmente diferentes, conversando sobre o mesmo assunto de uma forma pacífica. Você não vê isso numa sala de ensino médio. É uma experiência social que é muito doida, todo mundo ali, respeitosamente, que está com vontade de aprender aquilo ali, e que estão ali porque querem, ninguém está obrigando. E você fica assim, "meu Deus, que coisa mais bonita de se ver, de se olhar, várias pessoas totalmente diferentes falando sobre as mesmas palavras?!" Se falando pra poder entender um ponto em comum, respeitosamente, é muito doido (Professor Voluntário 03 – RE, 2021).

> Então isso, eu acho que a sensação de pertencimento fica uma coisa muito forte e além disso também, abrir horizontes pra coisas que não se tinha, que é além de descobrir conteúdos novos, descobrir discussão sobre artes, discussão sobre poesia, filmes, conversar, dançar, um tanto de coisas assim, de universos. Sair pra ir num museu em conjunto com os estudantes, fazer tour geográfico pela cidade, então essas coisas, acho que não é comum de acontecer numa trajetória educacional, ainda que devesse, mas não é. Então, acho que isso é uma coisa que marca muito (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Conseguinte, a solidariedade que é construída nesta experiência de educação não formal, é internalizada pelos sujeitos que a vivenciam "na defesa de interesses e direitos de outros, mesmo que os seus, individualmente considerados, possam não estar, pelo menos de imediato, a ser postos em causa"(Medina, 2008, p. 346). Assim, muitos dos ex-cursistas que foram beneficiados com o trabalho voluntário de professores também voltam para contribuir com o projeto e dar continuidade ao objetivo da organização coletiva, cujo propósito é a democratização do ensino superior e a formação de consciências críticas.

Estas características de uma educação que se movimenta na direção de uma transformação de realidades nos fazem refletir sobre a educação como um direito básico, mas também como um espaço de possibilidades, a emancipação dos sujeitos que dele participam, pois ao refletirmos sobre os aspectos políticos e pedagógicos das experiências educativas estudadas, podemos perceber importantes princípios que diferenciam as práticas aqui descritas e analisadas das práticas de educação formal que estão presentes na maioria dos espaços educativos institucionalizados.

As principais diferenças se referem à dimensão pedagógica da educação popular, que, de acordo com Carrillo (2013), é percebida pela maneira como os sujeitos estabelecem relações com o saber e com o poder. Assim, importantes atributos dessa relação com o saber podem ser percebidas por nós mediante os relatos. Como vimos, o saber é construído por meio de uma relação dialógica em que não há hierarquização dos saberes, apesar de se admitir as diferentes origens do saber, tais como resultantes da experiência cotidiana dos indivíduos ou pensamento científico historicamente construído. A forma como o saber é construído e como o espaço é organizado também envolve maneiras pedagógicas de estabelecer novas relações de poder. Portanto, os estudantes são convidados a fazerem parte da organização do tempo, do espaço e do próprio processo educativo, numa relação de poder que é tendencialmente horizontalizada.

Estes princípios de uma educação transformadora guiam todo o trabalho pedagógico, tanto por meio da discussão crítica dos conteúdos, como por meio dos exemplos pedagógicos, ou seja, da educação que é feita a partir das posturas que são adotadas nas relações entre coordenadores, docentes e discentes, pois "mudança cultural acarreta a transformação de toda a estrutura social baseada na transformação dos valores fundamentais"(Emediato, 1978, p. 2012).

Por meio dos relatos foi possível analisar que há dois eixos principais de formação no âmbito da experiência educativa não formal, que se referem, sobretudo, à formação profissional de professores e à complementação da educação formal para o público-alvo dos cursinhos pré-universitários. Contudo, estas áreas de formação estão inseridas em uma lógica maior, que é a de

transformação social, compreendendo que o ato de educar é indissociável de um posicionamento político frente à realidade social.

6.2.4 Incidência de funções e a transformação social da educação não formal nas práticas da Rede Emancipa e Conexões de Saberes

Por meio dos relatos, podemos perceber que vários saberes foram construídos na prática da atividade educativa. Utilizamos o termo *construção,* pois, de acordo com os relatos, tanto os coordenadores, como os professores/estudantes de curso de graduação, como os cursistas dos cursinhos pré-universitários adquiriram aprendizagens na prática educativa. Os resultados dos relatos estão sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 6: Aprendizagens construídas nas experiências educativas da Rede Emancipa e do Conexões de Saberes

Forma de participação	Aprendizagens construídas
Professor em formação	Prática diária do "ser professor" Conteúdos da área especifica de formação Trabalho com alunos com necessidades especiais Contextualização dos conteúdos Relação entre os conteúdos a serem estudados e o cotidiano dos alunos Capacidade de comunicação Construção de autoimagem docente Fazer escolhas pessoais referentes à profissão
Cursista	Contextualização dos conteúdos estudados Reconhecer-se enquanto sujeito de origem popular Diversidade Prosseguimento nos estudos
Coordenador e professor em formação	Autonomia em relação à organização do tempo Senso crítico Discussão de ideias Formação política e cidadã Autoimagem positiva Possibilidades para o percurso de vida Democratização do espaço de educação Não hierarquização da relação professor-aluno Solidariedade como valor

Fonte: autoria nossa

Iremos nos ater a algumas considerações a respeito das aprendizagens, que se referem principalmente àquelas adquiridas pelos professores em formação e pelos cursistas. No que toca aos professores em formação, os saberes adquiridos fundamentam competências que são importantes para a prática docente, mas que, como podemos observar pela natureza dos elementos citados, ~~que~~ são competências que não seguem a lógica mercadológica da sociedade capitalista.

O próprio conceito de competência já carrega consigo essa apropriação da educação pelos interesses econômicos, pois está associado à noção de saberes tácitos e sociais (Drewinski, 2009), que permitem que os indivíduos estejam mais empregáveis. A formação por meio de competências também está presente no currículo de formação de professores e, além disso, a melhoria nos padrões da educação passou a ser associada — mais fortemente desde o início do século XXI no Brasil — à formação dos professores, marcando um novo paradigma educacional na formação desses profissionais (Dias & Lopes, 2003).

Portanto, a formação inicial dos professores passa a ser guiada pela aquisição de competências em três domínios: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional (Ministério da Educação do Brasil, 2019). Esses três grupos de competências referem-se à capacidade que o professor deve ter para dominar os conhecimentos científicos e saber como transmiti-los aos alunos, planejar a atividade pedagógica de forma que resulte em aprendizagem e estar comprometido com o próprio desenvolvimento profissional, atuando de forma engajada junto à escola e à comunidade.

Logo, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, esse conjunto de competências está articulado com uma agenda global:

> os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (Conselho Nacional de Educação, 2019, p. 1)

O documento do Conselho Nacional de Educação (2019) ainda enfatiza que as competências dos professores devem articular aprendizagem, conteúdo e ensino no que se refere ao conhecimento sobre os alunos e seus contextos socioculturais, saberes específicos relacionados ao currículo vigente e "conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e

aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais" (p. 11).

Dito isto, concordamos com Dias e Lopes (2003) quando as autoras afirmam que a formação dos professores no Brasil segue um modelo profissionalizante da formação dos professores, de acordo com a tendência de globalização da economia e mundialização da cultura, estabelecendo uma estreita relação entre educação e mercado, e que não contempla uma formação intelectual e política destes em relação às necessidades locais, pois são implementados no país modelos internacionais para a formação do magistério nacional.

Deste modo, as políticas para a formação de professores seguem um novo paradigma para a educação que, de acordo com Ball (2001), se inicia década de 1970, cuja concepção de sociedade mundialmente competitiva orienta um modelo de educação local, porém deslocado das concepções políticas específicas de cada Estado-Nação no que se refere aos campos social, econômico e educativo.

Por isso, associada a estas iniciativas de profissionalização dos professores está também a constatação da ineficácia do papel da escola em cumprir a sua função de democratização dos saberes acadêmicos e consequente culpabilização dos profissionais da educação pela ineficácia desta instituição (Puentes, Aquino & Neto, 2009), deixando de lado questões macroestruturais, tais como a concentração de renda e desigualdades sociais, que estão fortemente associadas à qualidade da educação (Dourado & Oliveira, 2009). Essas questões macroestruturais são percebidas por meio de

> vínculos familiares fragilizados, a pobreza material, a "ruralização", as violências difusas, o uso de drogas, as humilhações e os maus-tratos, o trabalho infantil, a formação pré-escolar inexistente ou deficitária, a evasão escolar, o alto índice de analfabetismo funcional, as reincidentes repetências, para citar apenas alguns (Fuhrmann & Paulo, 2014, p.552).

Tendo em consideração a tendência de formação de professores com base nas competências orientadas pelo condicionamento da educação à economia, na prática de educação não formal estudada o que se observa é uma tendência contra hegemônica no que se refere à formação de professores e mesmo dos estudantes.

Apesar de que uma parte significativa das competências construídas — tais como prática diária do "ser professor"; conteúdos da área especifica de formação; trabalho com alunos com necessidades especiais; capacidade de comunicação; construção de autoimagem docente —, serem importantes a nível de currículo e experiências pessoais para colocar os sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, se

referem ao saber fazer pedagógico, uma outra parte se refere, sobretudo, a uma atuação profissional pautada em princípios de uma educação que visa a transformação social.

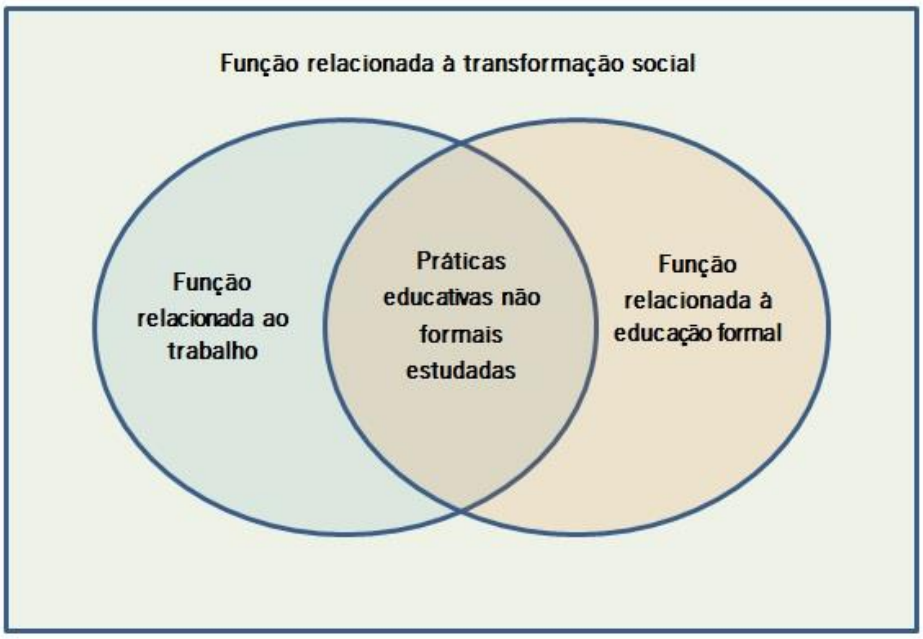
Da mesma forma, se analisarmos os elementos que os cursistas relatam terem aprendido, além dos conteúdos científicos/escolares necessários a aprovação no ENEM, há muitos outros que são essenciais para que desenvolvam a autonomia, estabelecer uma nova maneira de estar na sociedade, analisando o contexto social de forma crítica, mobilizando conhecimentos que são essenciais à prática política e cidadã.

Portanto, o currículo dos cursinhos é elaborado com base nos campos de conhecimento do currículo escolar e cujo domínio será requerido na prova do ENEM. Estes campos de conhecimentos cobrem quatro áreas, tais como ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, códigos, Matemática e as tecnologias que estão a elas relacionadas. Contudo, além desproporcionar a aquisição do currículo científico, a experiência educativa desenvolvida é inerente a um processo de conscientização, pois implica em um processo "transformador, que vislumbra, de um lado, mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a igualdade, a liberdade, fraternidade, solidariedade, etc." (Gohn, 2013, p. 8). Além disso, as sociedades contemporâneas tem posto à prova estes saberes escolares devido à própria necessidade de se olhar com criticidade o momento presente (Palhares, 2014).

Este processo transformador acontece porque na prática educativa desenvolvida os professores abordam os conteúdos de forma contextualizada à realidade dos sujeitos, de maneira que eles possam estudar os conteúdos fazendo uma relação com o que observam a sua volta, estabelecendo, assim, um sentido tanto para o que aprendem na sala de aula como também para o que observam fora dela. A educação não formal desenvolvida permite que os sujeitos adquiram os conhecimentos que foram construídos de forma insuficiente na escola, mas de maneira crítica, estabelecendo, então, funções que se sobrepõem. São percebidas interelações entre funções da educação formal que visam formar para o trabalho e também complementar a educação formal.

Sendo assim, a análise das aprendizagens adquiridas nas práticas educativas estudadas nos permite estabelecer as funções que a educação não formal exerce nas experiências que serviram de objeto de estudo:

Figura 17: Funções da educação não formal identificadas nas experiências educativas da Rede Emancipa e do Conexões de Saberes



Fonte: autoria nossa

Logo, na perspectiva dos estudantes de graduação que são professores em processo de formação, as aprendizagens adquiridas se referem à formação para o trabalho, pois os saberes construídos possibilitam o desenvolvimento de uma série de competências que serão úteis à atuação profissional e às escolhas profissionais que poderão realizar.

Esta compreensão a respeitos dos cursinhos pré-universitários como espaços de formação profissional foi construída por nós por meio do que o próprio Ministério da Educação estabelece a respeito dos programas tutoriais — como é o caso do Conexões de Saberes, como sendo um contexto de atuação profissional pautado pela cidadania e função social da educação superior (Portaria MEC nº 976, 2010, art. 2º).

No que se refere a Rede Emancipa, que não está configurado enquanto PET mas como sendo um movimento social de educação complementar à escolarização dos sujeitos de classes populares, é um espaço onde também ocorre formação de professores.

Portanto, se levarmos em consideração a função que a prática educativa não formal exerce, tendo em vista os saberes que os cursistas adquirem, teremos a função relacionada à educação formal, pois estes adquirem uma série de conhecimentos referentes aos conteúdos científicos que serão necessários a aprovação em uma universidade. Contudo, as funções que a educação não formal institui nas práticas estudadas são permeadas por uma lógica de transformação social, pois pressupõe

que tanto professores em formação, quanto cursistas, obtenham saberes de modo que os mobilize no sentido de transformar a realidade na qual estão inseridos, ou seja, possibilita que tenham um olhar na perspectiva da coletividade. Assim, esses conhecimentos construídos viabilizam uma leitura crítica do mundo, se reconheçam enquanto sujeito de direitos e deveres e que esses princípios rejam a prática profissional e a vida de modo geral.

A atualidade do pensamento freireano e da educação popular, como importantes princípios que devem guiar os processos formativos de profissionais da educação, se dá porque a lógica pedagógica atual, fortemente influenciada pelo neoliberalismo é oposta ao pensamento democrático e de liberdade, pois o ser humano é visto como um simples agente econômico em contexto de relações estabelecidas pela competitividade e não pela solidariedade (Gohn, 2013).

6.3 Como "Espelho Plano": condição juvenil e funções da educação não formal no âmbito das políticas para as juventudes

Na idade média o conhecimento já foi comparado à luz. Antes disso, na idade clássica, Platão — que viveu entre os anos 427-347 — escreveu no livro VII da obra A República um texto intitulado Alegoria da Caverna. Neste texto, escrito em forma de diálogo, Sócrates conversa com Glauco, a respeito do conhecimento da verdade, por meio de uma história fictícia, o Mito da Caverna.

De acordo com essa alegoria, pessoas viviam acorrentadas no interior de uma caverna desde a infância, a única coisa que conseguem ver são sombras projetadas na parede à frente, por meio de uma fogueira situada atrás dessas pessoas, a partir da qual outros humanos fazem gestos e manuseiam objetos, sendo essas sombras e os sons em ecos produzidos por eles o conhecimento que as pessoas acorrentadas têm a respeito do mundo (Marcondes, 2000). Ao ser solto, um dos prisioneiros anda pela caverna e percebe que a visão que tinha do mundo era resultante das sombras produzidas pela luz da fogueira e dos sons gerados por esses outros seres humanos, e que na verdade existia um mundo externo, cuja luz solar o ofuscou, deixando-o atordoado e desconfortável. Com o passar do tempo, esse ex-prisioneiro percebe que o que conhecia do mundo eram cópias imperfeitas da realidade, cabendo-lhe fazer uma escolha: viver sua liberdade ou voltar à caverna para libertar as outras pessoas, correndo o risco de ser considerado louco, porém, essa última opção seria a mais justa (Marcondes, 2000). Assim, com essa alegoria, Platão ensinou sobre os níveis de conhecimento e sobre a necessidade de conhecer a verdade para governar com sabedoria e justiça.

Em outras culturas helenizadas, que utilizaram o grego em seus escritos, como, por exemplo, a judaica, de acordo com a Bíblia de Estudo Palavras-Chave Hebraico e Grego (CPAD, 2012, p. 2455) a palavra *phós*, que significa luz, foi utilizada em livros do Novo Testamento com sentido figurado para representar "luz moral e espiritual e o conhecimento que esclarece e ilumina a mente, a alma ou a consciência, incluindo também o sentido de bem moral". Através da utilização de uma figura de linguagem, a metonímia, o termo também é utilizado para representar "o autor ou dispensador de luz moral e espiritual, um professor moral em geral". Assim, os cristãos que expressam piedade cristã são concebidos como sendo fiéis e chamados "filhos da luz". Deste modo, a luz representa ao mesmo tempo conhecimento para guiar a vida moral e também alguém que serve como referência a ser seguida.

O movimento iluminista que se iniciou no século XVII e ganhou grande repercussão a partir do século XVIII, também comparou a luz ao conhecimento. De acordo com esse movimento intelectual, a razão era defendida como forma alternativa às ideias religiosas, trazendo mudanças nos campos da economia, política e cultura. O movimento que nasceu na Inglaterra, se consolidou na França e teve em Portugal a sua primeira aplicação político-administrativa, tinha a educação como um instrumento eficaz de ação (Carrato, 1969), pois só por meio da razão científica o homem alcançaria o verdadeiro conhecimento e, deste modo, conquistaria a convivência harmoniosa, a individualidade a liberdade individual e, consequentemente, a felicidade. Como descreve Santos (2013, p. 13):

> A razão era, portanto, o único guia da sabedoria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao homem a compreensão e o domínio da natureza. Dessa forma, para os filósofos do Esclarecimento, as injustiças sociais não passavam de vitórias temporárias do irracionalismo. A humanidade, guiada pela razão e pela ciência, com os homens livres e autônomos, poderia conhecer o progresso e a felicidade.

Portanto, a razão, alcançada por meio da educação e da ciência, só traria benefícios à humanidade. Contudo, de acordo com Morin (2005), essa visão é na atualidade vista como problemática, pois traz consigo ambivalências de bem e de mal, uma vez que a mesma ciência que é utilizada para produzir saúde também produz bombas, a manipulação genética, igualmente, pode ser aplicada para o benefício ou não da humanidade, o mesmo acontece com as tecnologias, que podem ser instrumentos de conhecimento, mas, do mesmo modo, de manipulação das massas.

Assim como Morin (2005), Bourdieu e Passeron (1992), escreveram críticas ao sistema de ensino, que tem a escola como principal instituição. Os autores expressam uma visão pessimista a

respeito da escola, pois esta não é vista como um ambiente justo de ensino-aprendizagem, mas como reprodutora das diferenças sociais, por meio do discurso dominante. Assim como eles, Althusser (1980a) percebe a escola como sendo reprodutora das relações de poder, uma vez que é ela um importante instrumento de inculcação da ideologia dominante.

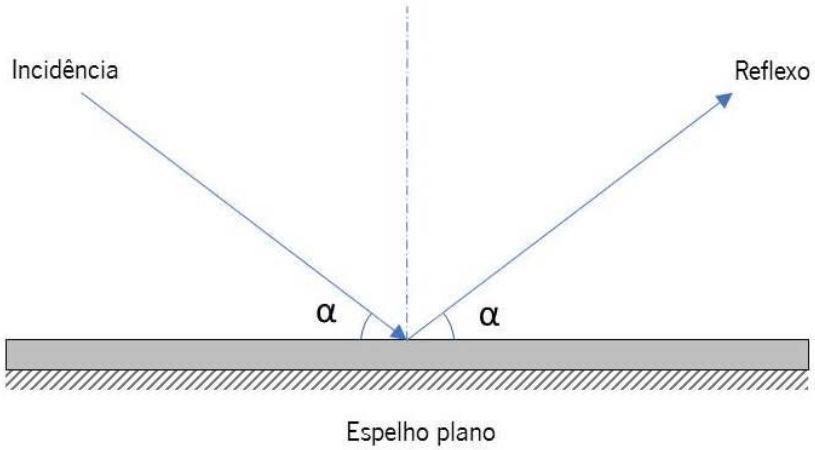
Mas, como visto na literatura científica e no estudo de caso abordado neste trabalho, a educação pode ser esse instrumento de reprodução das desigualdades ou de emancipação dos sujeitos. Assim sendo, dependendo da intencionalidade, ou seja, do objetivo do processo com a qual acontece, pode ter, também, diferentes resultados. Como o conhecimento foi, muitas vezes, na história, comparado à luz, e tendo em vista as diferentes intencionalidades e resultados da educação escolar, vamos utilizar o *espelho plano* como metáfora para as nossas reflexões a respeito das diferentes funções e resultados da educação, e, especialmente, da educação não formal.

De acordo com Young e Freedman (2009), no período em que viveu o físico Isaac Newton (1642-1727), grande parte dos cientistas acreditavam que a luz fosse formada por um feixe de minúsculas partículas, chamadas de corpúsculos, emitidas por fontes de luz. Já no século XIX, Maxwell supôs a existência das ondas eletromagnéticas, calculando a velocidade de propagação dessas ondas. Em 1887, os trabalhos desenvolvidos por Hertz provaram de modo irrefutável que a luz é realmente uma onda eletromagnética.

Logo, de acordo com Young e Freedman (2009, p. 2), "os efeitos associados à emissão e absorção da luz revelam a natureza corpuscular da luz, no sentido de que a energia transportada pela onda luminosa é concentrada em pacotes discretos conhecidos como fótons ou quanta". Contudo, já no início do século XX, essa duplicidade de natureza aparentemente contraditória, ou seja, a luz como onda ou como partículas, foi combinada a partir dos estudos da eletrodinâmica que explicam paralelamente esses dois aspectos. Deste modo, a propagação da luz pode ser caracterizada utilizando-se um modelo ondulatório, porém, o modelo da natureza corpuscular explica a emissão e a absorção da luz.

Entender a dupla natureza da luz é importante para compreendermos, a partir da física, como enxergamos as imagens por meio de uma superfície plana, como um espelho, por exemplo. Sabemos que os espelhos possuem a característica de reflexão, pois a luz nele refletida é definida e possui apenas uma direção, assim, o ângulo de reflexão e o de incidência apresentam a mesma medida, ou seja, uma proporcionalidade, como se pode observar na figura:

Figura 18: Representação da proporcionalidade dos ângulos de incidência e reflexo da luz sobre o espelho plano



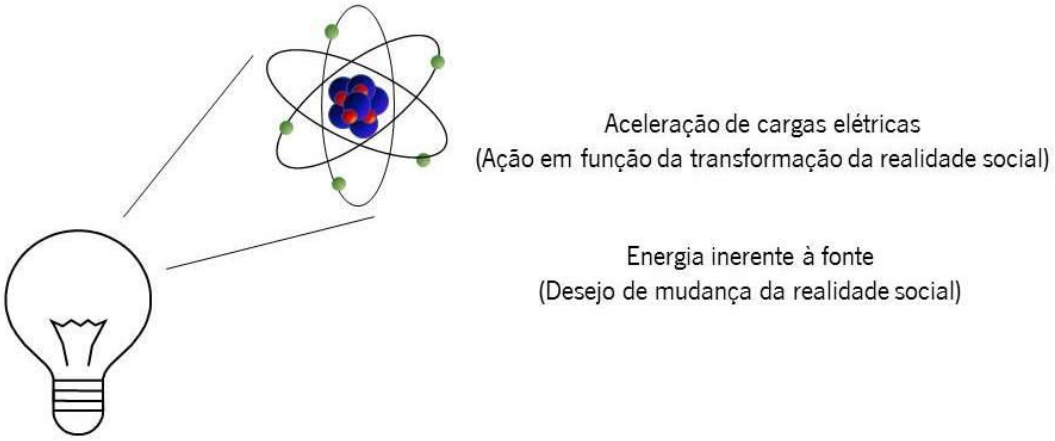
Fonte: autoria própria

Fazendo um paralelo entre os conceitos relacionados às representações da incidência e reflexo da luz sobre o espelho plano e à educação não formal, apresentam-se a seguir algumas metáforas. Como dito anteriormente, a luz é percebida como partículas e como onda.

Desde sua *fonte geradora* (inquietação dos indivíduos ou coletivos) há uma agitação molecular, ou seja, *cargas elétricas aceleradas*. Nesse paralelo, essa inquietação pode representar a natureza dinâmica das ações educativas das ONG, dos movimentos, das universidades, entre outros agentes, que são constituídos enquanto organismos coletivos, que, através da ação, objetivam a transformação social.

Há também uma *energia* inerente à luz (motivação), quando esta é concebida como partículas, assim, fazemos um paralelo entre essa energia inerente à luz e o desejo de mudança que cada um dos indivíduos, que foram às coletividades, possui. Como vimos, a motivação inicial pode ter diferentes orientações, mas levam os indivíduos a organizarem-se coletivamente em busca da mudança da realidade.

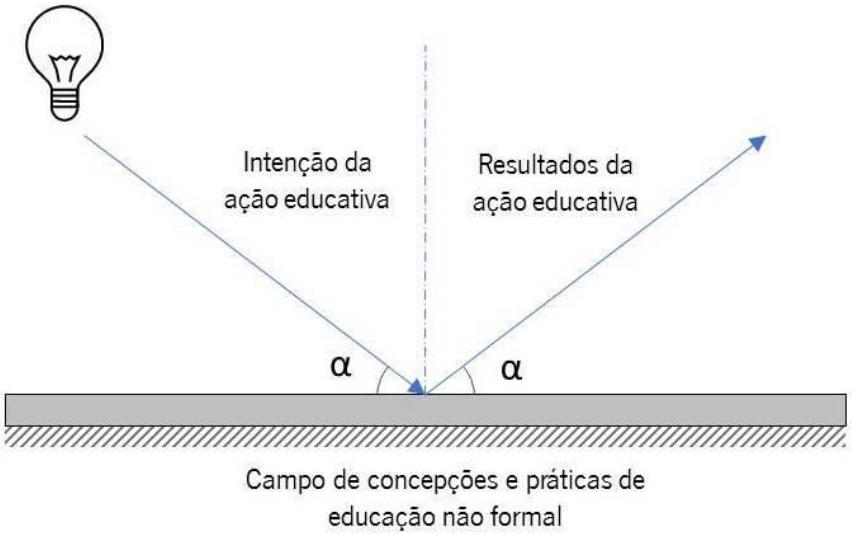
Figura 19: Concepções de natureza da luz



Fonte: autoria própria

A compreensão a respeito da luz, no contexto da física, também nos levar a perceber que o *ângulo de incidência* e o *ângulo de reflexão* são proporcionais, ou seja, em superfícies planas são iguais. Por conseguinte, a maneira a partir da qual a prática educativa não formal é planeja, ou seja, as concepções (ângulo de incidência) que a orientam, resultarão nos efeitos produzidos (reflexos):

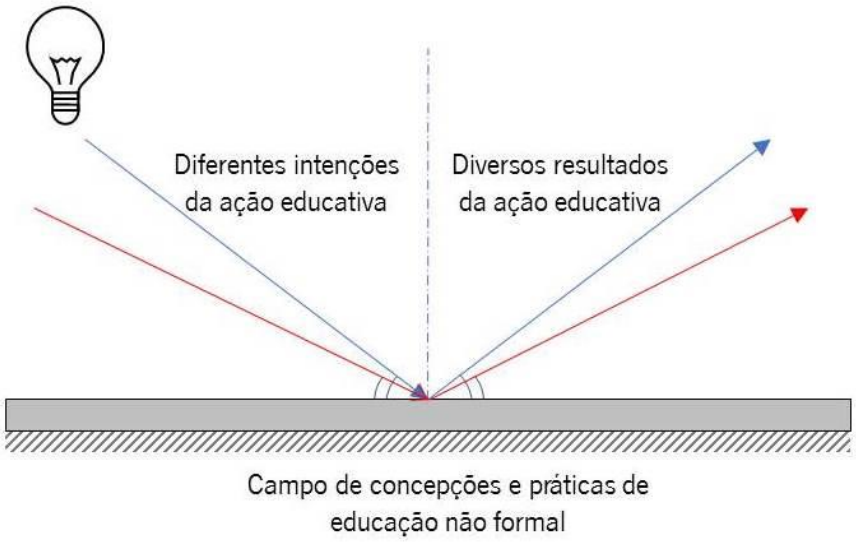
Figura 20: Proporcionalidade entre a intenção da ação educativa e os resultados alcançados



Fonte: autoria nossa

Contudo, os ângulos variam de acordo com a direção da luz. O que em nosso paralelo representa diferentes resultados, de acordo com a diversidade de visões, perspectivas, intenções e funções da educação não formal:

Figura 21: Paralelo entre diferentes ângulos de incidência e reflexo da luz e as diversas intenções e resultados da educação não formal



Fonte: autoria nossa

Deste modo, como vimos na revisão sistemática da literatura e nos resultados do estudo multicasos, a educação não formal é planejada em diferentes âmbitos políticos: o das ações da sociedade civil e o das políticas governamentais. Nestes âmbitos, a educação não formal tem diferentes funções ou intencionalidades, que resultam em diversos fins. Utilizando a classificação formulada por Trilla (1998), identificamos 4 categorias de funções e adicionamos mais uma, a de *transformação social*.

Também, como observado no estudo de caso, sujeitos podem designar como "educação popular" diferentes concepções e práticas educativas, que, por sua vez, terão como resultado variados fins de educação e de aprendizagem. Sendo assim, quando o objetivo da educação popular é a emancipação dos sujeitos que dela participam, resultará em transformação social, por meio de um processo de conscientização e leitura crítica da realidade. Quando a finalidade é a inclusão de sujeitos excluídos, tem-se como resultado a mudança de mentalidade destes a respeito de sua situação de "não fazer parte" e consequente movimento de inclusão.

Dito isto, a partir das reflexões realizadas neste estudo, podemos perceber que o campo de educação em contexto não formal, tão requerida pelas juventudes e a elas direcionado, pode ter diferentes tendências, ou seja, ser um espaço de formação para a inserção profissional, por meio da aprendizagem de habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho, como também ser um espaço de formação para a transformação social, mediante um processo de aprendizagem que visa a leitura crítica da realidade, mas que não se atém apenas a isso, mas objetiva, sobretudo, a transformação concreta da realidade social.

Como já mencionado anteriormente, a juventude é uma construção social, ou seja, as sociedades produzem concepções sobre a juventude, quais características lhe pertencem e que funções devem desempenhar. Mesmo em um mundo globalizado, nos diferentes contextos, sejam estas distinções socioculturais e/ou econômicas, há variações no que se refere às idades que correspondem às juventudes e aos modos de "gastar" esses anos.

Um dos importantes elementos que estão associados à construção social da juventude é a educação, pois, por meio dela, seja formal, não formal e informal, é perpetuada e mantida tal construção. Deste modo, diferentes sociedades possuem currículos e programas específicos para as juventudes, cujas análises nos permitem perceber as funções que a educação, sobretudo a não formal, desempenha nessa construção e o papel que é destinado aos jovens.

Ao analisar as experiências de políticas de educação não formal com e para as juventudes em diferentes contextos, que neste estudo têm sido os contextos latino americano e europeu, percebemos que, mesmo em um mundo cada vez mais unificado por processos semelhantes de globalização, as funções da educação não formal se assemelham e se distanciam em alguns aspectos, de acordo com as especificidades de cada conjuntura.

A seguir, faremos uma breve análise sobre as políticas para as juventudes no Brasil e na Europa, por meio de dados de entrevistas com dois secretários de juventude de estados brasileiros e dados de relatórios da rede Ray, que realiza observação e monitoramento de programas europeus para as juventudes, tais como o Erasmus +, e outros dados do programa Juventude em Ação.

O Estatuto da Juventude brasileiro (2017), através do art. 2°, inciso II, as políticas governamentais para as juventudes no Brasil devem orientar-se no sentido de promover a autonomia dos jovens, compreendendo a autonomia como se referindo a percursos que permitam a inclusão social dos jovens, a liberdade e a participação na vida em sociedade. Assim, por meio de estudo multicasos, no que se refere a contextos estaduais brasileiros de políticas para as juventudes, buscou-se compreender como as políticas para as juventudes se efetivam, tendo esses objetivos norteadores —

inclusão social dos jovens, a liberdade e a participação na vida em sociedade —, e qual a relação da educação não formal para o alcance dessas metas.

Em dois dos estados onde acontecem as práticas educativas não formais relatadas e analisadas anteriormente, têm jovens como secretários ou subsecretários das políticas direcionadas as juventudes em âmbito estadual. De acordo com Castro e Abramovay (2003, p.19) "hoje vivemos um momento propício para se afirmar a legitimidade de políticas gestadas por vias mais democráticas, sensíveis à diversidade de juventudes e ao direito de representação dos jovens no desenho e gestão de políticas que os tenham como sujeitos".

Segundo a Secretária de Juventude – 01, as políticas para as juventudes no âmbito do estado em que atuou, tinham as demandas das Conferencias de Juventude e o Estatuto da Juventude como norteadores da política do estado. Por isto, a atuação da secretaria, no que se refere a ação política, acontecia em dois sentidos, em âmbito institucional, entre as outras pastas que compunham o governo do estado, e as prefeituras e junto às próprias juventudes. No que se refere ao âmbito do governo do estado, as ações para as juventudes se relacionavam fortemente às ações de outras secretarias, como turismo, desenvolvimento econômico, saúde, cultura, esporte, agricultura, afim de que essas pastas incluíssem, em seus planos de ação, o recorte geracional da juventude.

Ainda de acordo com a secretária, as políticas para as juventudes deveriam buscar soluções para a condição juvenil no estado, cujos principais problemas são citados por ela como sendo: violência, segurança e o abuso de álcool e outras drogas. Então, além do trabalho junto às prefeituras que compunham o estado, havia a participação da própria juventude, concebida como um grupo plural:

> ...trabalhando em outra perspectiva que era diretamente com os jovens. Então, aí, com os jovens diante de diversas organizações juvenis, juventude do campo, juventude partidária, movimentos estudantil, cultura, enfim... jovens empreendedores, sistema socioeducativo dentro do sistema penitenciário a gente trabalhava, com jovens indígenas, quilombolas, ciganos, enfim... a gente via diversas perspectivas das juventudes, trabalhava juventudes sempre de forma plural, sempre tratando juventude como juventudes e nessas três linhas de atuação (Secretária de Juventude – 01, 2021).

Além desses três eixos de ação — resolução de problemas relacionados à violência, à segurança e ao abuso de álcool e outras drogas —, por meio das conferências municipais, estaduais e federais, as próprias juventudes ou representantes dessas, aparecia a resolução de demanda de um problema em específico: geração de emprego e renda.

De acordo com o Subsecretário de Juventude – 02, as políticas para as juventudes, no estado em que atua, devem acontecer tendo a participação social — para isso foi formado um conselho — e tiveram como orientadores para a elaboração das estratégias, a resolução dos próprios problemas da juventude no estado:

> Então a gente foi no IBGE, foi nos setores de inteligência do estado, principalmente de segurança pública, estabelecer, ler o que é a juventude do (nome do estado), dados e tal. Então o diagnóstico apontava na época, nós como estado que mais matava jovem no Brasil, o mapa da violência de 2018 que era o mais recente a época. Era o (nome do estado) o estado mais violento pra juventude, principalmente a juventude negra, violência e além disso, altíssimos índices de desocupação, beirando os 30%, a media nacional era de 20%, 21% e (nome do estado) uns 29,7%, e a renda média daqueles jovens muito baixa, 702 reais na época, muito abaixo do salário mínimo (Subsecretário de Juventude – 02, 2021).

Portanto, a partir do levantamento a respeito da condição juvenil no estado, as políticas para as juventudes deveriam atuar no sentido de superar as dificuldades que as juventudes têm em dois principais âmbitos: geração de renda e violência. Deste modo, as políticas para as juventudes foram organizadas de modo a combater ou pelo menos minimizar a falta de renda e consequentemente a violência que afeta as juventudes, sendo esses dois problemas vistos como interligados:

> *Então como é que a gente consegue construir iniciativas que dialoguem com a necessidade urgente da juventude do estado do (nome do estado) de gerar renda e se distanciar da possibilidade de ser assassinada?...*
> *...A letalidade é o alvo, mas a letalidade se relaciona com isso, com... em alguma medida, quando a gente levantou o perfil da juventude, sem dúvidas, a ausência de oportunidades, de geração de renda era um traço fundamental* (Subsecretário de Juventude – 02, 2021).

Dessa forma, as ações foram direcionadas em duas principais linhas. A primeira delas foi levar arte e cultura para locais estratégicos como as praças, em áreas com maiores dados de violência juvenil, também como uma forma de "levar uma presença do estado diferente da policial para esses territórios" (Subsecretário de Juventude – 02, 2021), e também por meio de outras atividades artísticas que contemplassem a expressão cultural juvenil, como festivais de *repente*, uma mistura de canto e poesia, típica da região nordeste, e de *rap*.

A segunda linha de atuação, compreende as ações voltadas para a geração de renda e apoio ao emprego. Sendo assim, foram criadas estratégias referentes ao credito direcionado aos jovens que consistiu em um programa de microcrédito, em especial para financiar projetos de geração de renda informais, como empreendimentos da população juvenil. Além do fornecimento do crédito, o projeto também é acompanhado de capacitação para acesso e concessão ao crédito. Ainda, nessa mesma perspectiva de solucionar os problemas com a geração de renda, estão as ações de formação profissional conhecidos genericamente como "jovem aprendiz". Além dessas duas principais linhas de atuação, ainda é citada a saúde como sendo uma área de política para as juventudes.

Como podemos perceber, as políticas para as juventudes, nos estados estudados, visam minimizar os problemas da condição juvenil, sobretudo a falta de emprego e de renda, e consequentemente, da violência que a estes problemas é entendida como estando associada.

A questão da inserção dos jovens no mercado de trabalho ainda se apresenta como um grande desafio, uma vez que desde a década de 1970 esse recorte etário compõe um terço da população em idade produtiva e ao mesmo tempo representa metade dos desempregados da região. Dificuldades com a inserção dos jovens no mercado de trabalho ainda é presente após a virada do século, e independe do tipo de governo, da estrutura econômica, apesar do crescimento econômico observado na região (Rodríguez, 2010).

Posto isto, percebemos uma interseção entre o objetivo principal da política nacional para a juventude, ou seja, promover a autonomia desse grupo etário, e a resolução de problemas da condição juvenil atual, tais como desemprego, necessidade de geração de renda e escolaridade formal, problemas esses apontados por Lozzi et al. (2019). Esta interseção, contudo, está inserida numa política nacional maior que visa aproveitar o grupo etário como uma vantagem econômica, por meio das políticas que visam promover emprego e geração de renda.

Embora não esteja claro na agenda política — por não estar presente nos discursos dos secretários de juventude nem nos documentos que legislam tais práticas — muitas das políticas pensadas para as juventudes, sobretudo no que se refere às iniciativas de formação para o emprego e empregabilidade, há a presença de práticas de educação não formal, uma vez que esse tipo de educação está fortemente associado a práticas de formação para a cidadania, por meio de atividades coletivas, e formação para o trabalho (Souza, 2016).

Estas práticas de educação não formal nos contextos de políticas públicas estudados, podem ser percebidos principalmente por meio do programa Jovem Aprendiz e nas capacitações ofertadas a quem deseja acessar ao programa de crédito de incentivo ao empreendedorismo. Nesse cenário, é

possível perceber as funções de complementaridade da educação formal, principalmente no que se refere à função relacionada ao trabalho.

A educação não formal têm sido uma importante ferramenta a partir da qual tanto governos como organizações que não são de cunho governamental se apropriam, para a formação de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, e que acontecem num curto espaço de tempo, pois em ambientes laborais, por exemplo, a educação têm sido um meio, através do qual as empresas mantém a formação necessária de seus funcionários mediante as rápidas transformações econômicas e tecnológicas (Souza, 2016).

A função da educação não formal relacionada ao trabalho tem tido neste milênio uma grande relevância pois preenche de forma rápida as lacunas da transição de novas formas de estar inserido no mundo produtivo, ou seja, a mudança da situação de emprego para trabalho. Nesse novo contexto, a atividade produtiva demanda que os trabalhadores ou empreendedores serão detentores não necessariamente de diplomas, mas de conhecimentos, adaptáveis às rápidas mudanças do setor (Silva & Cunha, 2002), o que implica, devido às características de flexibilidade dos tempos e lugares da educação não formal, que seja o meio a partir do qual esses processos acontecem.

Deste modo, percebemos que nas políticas para as juventudes em âmbito nacional brasileiro, e especificamente nos estados estudados, a educação não formal exerce a função de preparar as juventudes para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo, devido às características já mencionadas de possibilidade de ações educativas rápidas e fácil adaptabilidade na forma de estruturação, que permite com que os espaços e tempos sejam os mais variáveis possíveis.

Alguns dados obtidos a partir de relatórios da rede Ray, que se referem ao Erasmus + e outros dados do programa Juventude em Ação, nos permitem compreender as funções que a educação não formal exerce em outros contextos, através de relatórios de pesquisas, cujos dados são qualitativos e quantitativos. Estes relatórios também nos informam sobre como as juventudes aprendem por meio de sua participação nesses projetos e quais competências desenvolvem. De acordo com o relatório de 2017, o programa Ersmus+ procura desenvolver um modelo de civilidade baseado na cidadania, cultura e políticas humanísticas de emprego. O relatório ainda informa os indicadores socioprofissionais dos jovens que participam do projeto, demonstrando que entre os participantes, a maioria é mulher, 58%, enquanto a percentagem de homens é de 42%, um pouco mais da metade dos participantes (51%) reside em área urbana, o maior recorte etário (51%) está entre 21 e 30 anos, seguido da faixa etária de 18 a 20 anos (17%) e quase que a totalidade 91% não se identifica com nenhuma minoria étnica (Ribeiro & Palhares, 2017).

No que se refere às aprendizagens, os participantes dos projetos europeus para as juventudes afirmam terem aprendido sobre: diversidade cultural; educação não formal e informal; trabalho no âmbito da juventude; desenvolvimento pessoal; percepções sobre a União Europeia. Além disso, os participantes dizem ter melhorado a capacidade de: comunicação; relacionar-se com pessoas provenientes de culturas diferentes; resolução de situações; alcance de objetivos comunitários; desenvolvimento de ideias e defesa destas; gerenciamento de oportunidades de desenvolvimento pessoal ou profissionais; comunicar de forma criativa e lógica e formular conclusões (Ribeiro & Palhares, 2017).

Outro dado importante que o relatório traz, se refere aos temas que os participantes julgam serem relevantes nas discussões em âmbito de treinamento. Os temas tais como participação juvenil, discriminação, racismo e pobreza, direitos humanos, democracia e justiça, migração, inclusão e integração aparecem como temas menos importantes a serem discutidos, enquanto que desenvolvimento, cooperação comercial e econômica, sociedade, civilidade, cidadania e cultura, educação e treinamento são relevantes para os participantes (Ribeiro & Palhares, 2017).

No entanto, no que se refere aos temas que consideram relevantes, o relatório realizado em 2015 demonstrou que 45% dos participantes e 52% dos líderes (project leaders) concordaram com a frase "estou empenhado em trabalhar contra a discriminação, intolerância, xenofobia ou racismo". O que demonstra que apesar de estes temas serem considerados pelos participantes como sendo menos importantes para serem discutidos nos processos de formação, eles afirmam possuírem esses valores em suas práticas cotidianas (Bammer, Fennes, Karsten, Gadinger, Mayerl & Böhler, 2015).

Estes dados nos permitem refletir que, apesar de o programa ter como objetivos ações referentes à cidadania e políticas de emprego humanísticas, está reservado a apenas um grupo específico de indivíduos, não minoritários e da área metropolitana das cidades. Além disso, o foco na formação para o emprego é compartilhada também pelos participantes, uma vez que estes indicam o trabalho e o empreendedorismo como estando entre os temas mais importantes a serem discutidos no programa.

De acordo com os dados do programa Juventude em Ação, por sua vez, que apoiava projetos europeus de juventude, os conhecimentos, aptidões, competências e valores estavam fortemente associados às competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, eram elementos importantes para o desenvolvimento profissional e a empregabilidade. Esses objetivos estão relacionados a atividades de educação não formal que vão desde estudos, trabalhos e estágios no exterior, atividades essas que também possibilitam o aprendizado de novos idiomas (Chisholm, 2013).

Os participantes e líderes de projetos, relataram, entre outros efeitos, terem-se tornado mais receptivos para a multicuturalidade da União Europeia e estarem mais preparados para o prosseguimento nos estudos. Assim, de acordo com o relatório, desenvolveram-se em dois campos: competências e conhecimentos; atitudes e valores. O campo de desenvolvimento referente a atitudes e valores inclui:

> ...respeito por outras culturas e valorização da diversidade cultural; solidariedade, tolerância e liberdade individual; 'sentir-se europeu' e interessar-se pelas questões europeias; novos conhecimentos sobre a Europa, inclusão, juventude e políticas de juventude; consciência dos valores europeus e da desigualdade na sociedade (Chisholm, 2013, p. 6, tradução nossa).

Assim, de acordo com os participantes, ao envolverem-se com a atividade educativa não formal, desenvolveram todas as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, o que significa o aprimoramento de competências interpessoais, sociais e interculturais, além da língua estrangeira, e senso de empreendedorismo, civismo, expressão cultural e competência de aprender a aprender. Apesar de a experiência incluir atividade no exterior, também relatam o melhoramento da comunicação na língua materna, em matemática e no senso de iniciativa (Chisholm, 2013).

Portanto, percebemos que a educação não formal, nessa experiencia específica de formação para as juventudes, exerce, sobretudo, a função relacionada ao trabalho, pois, de acordo com o que os próprios participantes relatam, desenvolvem competências importantes para os seus percursos pessoais, no que se refere ao trabalho e empreendedorismo.

Esses dois contextos estudados, as políticas para as juventudes em dois estados brasileiros e os programas europeus para as juventudes, nos mostram que a educação não formal está muito presente nos percursos de vida, principalmente no que se refere à formação das juventudes, para solucionar problemas da condição juvenil. Em ambos os contextos cumpre a função relacionada ao trabalho, porém com as especificidades de cada contexto.

Retomando o paralelo que fizemos no início deste tópico, no primeiro contexto, o brasileiro, a intencionalidade, ou seja, a incidência sobre a educação não formal está fortemente associada a medidas de combate a exclusão social e violência que as juventudes, sobretudo as de classes menos favorecidas, estão submetidas. Assim, a educação não formal é refletida como um recurso das políticas governamentais para formar para o empego e para o empreendedorismo.

No segundo contexto, o europeu, está também incide sobre a necessidade de formar para o emprego, contudo, os discursos centram-se, sobremaneira, na formação de competências que são

importantes para a inclusão dos jovens no mercado de trabalho, fornecendo as bases, inclusive, para que possam fazer as melhores escolhas para os seus percursos de vida. Logo, nesta ilustração, podemos perceber que os resultados das funções (ângulos) da ação educativa, irão variar de acordo com os objetivos (direção da luz) que a norteiam.

CONCLUSÃO

Ao fim deste estudo podemos chegar a algumas análises que serão compartilhadas. A formação em função de competências para a cidadania e o trabalho rege a educação formal no que se refere às juventudes em distintos contextos, como o latino-americano e o europeu. No Brasil, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC, que norteia os currículos da educação escolar do país, competência é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Contudo, este documento foi produzido de modo a orientar uma concepção de educação em que a formação crítica dos estudantes não tenha espaço, de maneira que não possam analisar a realidade social por meio de conhecimentos que foram adquiridos na escola.

Esta afirmação se baseia no modo como a BNCC foi instituída. Após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, que ocorreu no final do ano de 2015, o governo interino de Michel Temer sancionou uma Medida Provisória 746/2016, que teve como objetivo retirar a obrigatoriedade de disciplinas de caráter mais crítico, tais como filosofia e sociologia, e instituir um novo currículo para o ensino médio. Essa mudança, sob o discurso de diminuir disciplinas consideradas menos importantes para a formação da juventude, marca um momento em que "toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo" (Silva, 2018, p. 3).

No contexto europeu, se tomarmos como exemplo Portugal, as competências em função das quais o currículo escolar está organizado, implicam em conhecimentos teóricos e práticos "que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos" (República Portuguesa, 2016, p.10).

Como vimos, o discurso das competências está fortemente associado à lógica da competitividade, de acordo com a qual a educação deve ser uma importante aliada das economias para formar o empregado ou empreendedor que acompanhe as mudanças do mundo do trabalho, sobretudo no que se refere às inovações tecnológicas e organizacionais. Portanto, não há espaço na educação escolar para formações que visem à construção de trajetórias críticas e emancipadoras dos indivíduos, que os habilite, através de saberes e conhecimentos científicos, a se organizarem em prol de mudanças em situações de injustiça e desigualdade.

Assim, competências para o mercado e cidadania são duas importantes forças motrizes que orientam a educação escolar. Mas o que está a referir exatamente quando se fala em cidadania? A cidadania é a mesma em cada estado-nação? Todos os indivíduos são de fato cidadãos?

De acordo com Pinsky e Pinsky (2013), a noção de cidadania não é estanque, mas diz respeito a concepções históricas e contextuais. Contudo, de modo geral, a cidadania plena é o desfrute dos direitos civis (vida, liberdade, propriedade e igualdade), políticos (participar do destino da sociedade, votar e ser votado) e sociais (educação, trabalho, salário justo, saúde e velhice tranquila).

Há ainda os que fazem uma diferenciação da noção de cidadania de acordo com a vertente política. Deste modo, no caso do Brasil, por exemplo, Benevides (1994) diferencia a concepção de cidadania da vertente progressista, de esquerda e da tendência conservadora, de direita. No primeiro caso, a cidadania é associada à democracia, fala-se então em direitos da pessoa humana, optando-se em não fazer diferenciação de acordo com a classe social. Setores à direita associam à cidadania à igualdade jurídica, sendo, portanto, indesejada pelas elites, por temerem perda de seus privilégios.

A competição política de distintos projetos de sociedade, disputam os sentidos do que é participação, sociedade civil, cidadania e democracia, tornando, este, um terreno difícil para o avanço de uma democracia mais efetiva no Brasil. Como, nos últimos anos, as políticas neoliberais têm diminuído o papel do Estado na garantia dos direitos básicos, as ONG, movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil passaram a desempenhar um importante papel social no que se refere a iniciativas que visam fortalecer a coletividade na conquista da cidadania e efetivação da democracia (Dagnino, 2004).

Deste modo, as organizações da sociedade civil têm desempenhado essa função referente à efetivação da cidadania e da democracia, por meio, sobretudo, de processos de educação não formal, em diversos campos tais como os relacionados à aprendizagem política dos direitos, capacitação para o trabalho, habilitação para a organização comunitária, com objetivo de buscar a resolução de problemas coletivos e formação que possibilite aos indivíduos, enquanto sujeitos coletivos, realizarem uma leitura crítica do mundo para nele intervir (Gohn, 2006). Assim, a educação não formal exerce algumas funções em relação a papéis que deveriam ser exercidos pelo Estado por meio da educação escolar.

Este estudo contém análises de dados de uma revisão sistemática, mapeamento de tipo de atividades desenvolvidas por ONG e de um estudo multicaso. A partir destas análises, a primeira conclusão que chegamos, é que, assim como afirmou Trilla (1998), a *educação não formal estabelece relações de complementaridade em relação à educação escolar*. Contudo, as categorias de

complementariedade identificadas pelo autor não são suficientes para classificar as funções da educação não formal, sobretudo no que se refere ao fato de que, ainda hoje, no século XXI, *há um tipo específico de atividade educativa não formal que visa a transformação social*. Esta última função da educação não formal foi constituída por nós tomando por base os princípios de uma corrente pedagógica, a educação popular, desenvolvida no século XX, que tem entre seus principais autores Freire (1987).

A análise das políticas educacionais para as juventudes nos permitem compreender que em diferentes contextos, a educação não formal cumpre funções específicas. No contexto de globalização, essas experiências tendem a ser orientadas por lógicas neoliberais e se tivermos em vista diferentes contextos, tais como o da América Latina e da Europa, essas políticas se aproximam e se afastam em determinados aspectos.

Há um conjunto de programas europeus, sobretudo o Erasmus + cuja preocupação é construir o cidadão europeu, esses programas baseiam-se em uma experiência de intercâmbio, que permite aos participantes irem a outro país, estudar, aprender outro idioma, desenvolver atividades de voluntariado, entre outras atividades, que propicia o desenvolvimento de competências que serão úteis à empregabilidade e que lhes possibilitarão fazer escolhas pessoais no que se refere ao trabalho e à formação. Esses programas europeus para as juventudes objetivam a construção da cidadania europeia, ou seja, a aquisição de uma cultura diversificada e de competências transversais, contudo, não possui um acesso democratizado, pois o público não é diversificado no que se refere à origem étnica e de classe social.

As análises a respeito da América Latina, tendo como foco os dois estados brasileiros estudados, mostraram que, no que se refere às políticas governamentais para as juventudes, também possuem como objetivo a construção da cidadania, contudo, baseiam-se na resolução de problemas juvenis específicos do contexto brasileiro, que envolvem questões relacionadas à violência e a falta de renda dos jovens. Deste modo, as políticas se direcionam a formações voltadas para o trabalho e para o empreendedorismo, com o objetivo de garantir a cidadania da juventude.

Dito isto, a nossa segunda conclusão é que, no contexto latino americano e europeu, *a educação não formal cumpre a função de complementaridade da educação formal relacionada ao trabalho*, como uma medida de construir a cidadania das juventudes, embora a efetivação da cidadania nos diferentes contextos envolvam condições juvenis diferentes.

O estudo das funções da educação não formal nos dois contextos, por meio da revisão da literatura, também permite confirmar o que outros autores, tais como Afonso (2001), já haviam

identificado. No âmbito de uma sociologia da educação não escolar, é necessário a análise deste tipo de educação, como sendo norteada por um objetivo maior de emancipação dos sujeitos ou de regulação. Afonso (2001) também afirmou que parte da educação não formal desenvolvida está associada à perspectiva do capital humano, sendo assim, obedece a interesses, sobretudo econômicos, uma vez que a função relacionada ao trabalho se afasta do objetivo de democratização social, passando a aliar-se à política neoliberal. Porém, mesmo influenciada por essa agenda global para a educação, na América Latina ainda há um número expressivo de experiências que visam a emancipação dos sujeitos, sobretudo por meio de práticas da corrente pedagógica educação popular.

Não queremos com isso afirmar que não há experiências educativas destinadas a grupos excluídos no hemisfério norte, mas, concordamos com Torres (2009) na distinção que a atora faz entre as correntes pedagógicas *educação social* (contexto dinamarquês e europeu) e a *educação popular* (América Latina). De acordo com Torres (2009) a educação social e a educação popular possuem princípios semelhantes tais como o diálogo, respeito, participação e vozes dos educandos. Também se assemelham no que se refere a algumas finalidades tais como participação, justiça social e mudança social, contudo, a educação social tem como finalidade a adaptação, enquanto que a educação popular tem como ponto de chegada a conscientização, empoderamento, mudança política e a organização coletiva.

Por meio do estudo multicasos, pudemos problematizar os fundamentos pedagógicos de como a experiência educativa não escolar desenvolvida com jovens se configura e perceber que nesses contextos os sujeitos são *actores-aprendentes* e *actores-conhecedores*, como formulou Palhares (2008), ao analisar outras experiências educativas não escolares também protagonizadas por juventudes. No contexto atual da condição juvenil, os jovens têm um maior protagonismo na escolha de formas de estar em sociedade.

No que se refere às práticas de educação não formal que ocorrem nos casos estudados, ou seja, nos dois cursinhos pré-universitarios, podemos concluir que *convergem algumas funções da educação não formal*. Se tivermos em consideração a função da educação não formal que ocorre com os estudantes de graduação que são professores em processo de formação, a educação não formal exerce a *função de complementaridade da educação não formal relacionada ao trabalho*, pois, no contexto dos cursinhos pré-universitários, adquirem uma série de competências, que não são suficientemente adquiridas no processo formal de educação superior, mas que os prepararão para exercerem a profissão docente.

Na perspectiva dos cursistas, ou seja, dos estudantes que concluíram o ensino médio, mas que não adquiriram os conhecimentos científicos suficientes para competirem pelas vagas de ingresso ao ensino superior em instituições públicas, a experiência não formal do cursinho pré-universitário os capacita, ao adquirirem esses conhecimentos, a serem capazes de competir de forma menos desigual. Assim, a educação não formal exerce a *função de complementaridade de aprendizagem de conteúdos da própria educação formal*. Entretanto, esta preparação para o ensino superior não acontece de forma repetitiva e bancária, os estudantes são levados a aprenderem estes conteúdos de forma crítica.

Ao analisarmos como essas práticas ocorrem, ou seja, os métodos a partir dos quais acontecem e o objetivo que circunscreve a preparação para o trabalho e a aquisição dos conhecimentos científicos, concluímos que a educação não formal está a exercer a *função de transformação social*. Pois, por meio das práticas educativas que ocorrem nesses contextos estudados, os indivíduos se constituem enquanto atores sociais, visto que a educação ali desenvolvida ocorre com a função principal de lhes proporcionar autonomia para analisarem e agirem diante da realidade, sendo assim, posicionar-se não num sentido de conformidade mas em busca da transformação da sociedade, que é injusta e desigual ao excluir cidadãos do acesso aos direitos básicos.

Quando analisamos as políticas para as juventudes no contexto brasileiro, por meio de dois estudos de caso envolvendo secretarias estaduais de políticas para as juventudes, percebemos a presença da educação não formal, embora ela não seja assim reconhecida. Ela é o meio a partir do qual, os governos estaduais, em consonância com a política nacional para as juventudes, formam os jovens para o emprego ou para fazerem parte dos programas de investimento de projetos de microempreendedores. Assim, a educação não formal exerce principalmente *funções relacionadas ao trabalho*, sendo uma aliada na resolução de problemas da condição juvenil que, sobretudo nos contextos estudados, está relacionada à falta de renda e emprego entre a juventude e ao principal problema relacionado a estes fatores, a violência.

Por fim, concluímos ainda que a *função da educação não formal relacionada ao trabalho* também é predominante nos programas destinados às juventudes na Europa, sendo esta uma das aproximações que percebemos com as políticas na América Latina. Contudo, no continente europeu, em programas como o Erasmus+, o que direciona é a construção do cidadão europeu. Por meio do intercâmbio, estudo, voluntariado e mobilidade, objetiva-se formar competências que os posicionem melhor em contexto de empregabilidade e de projetos de vida.

É importante referir que na condução desse estudo houve algumas dificuldades para cumprir as etapas e prazos preestabelecidos. Essas adversidades são, em grande medida, decorrentes das

medidas sanitárias restritivas direcionadas pelos governos devido a pandemia causada pelo Covid-19. Assim, as imprecisões quanto ao período em que as instituições educativas estariam fechadas nos fez planejar e recuar quanto às possibilidades de coletas de dados, observação *in loco* e aproximações com os entrevistados.

Inicialmente esta investigação incluía coleta de dados também em território europeu, por meio de entrevistas com sujeitos participantes de programas destinados à juventude. A partir de entrevistas com recurso a história de vida, buscaríamos compreender, por meio das percepções que os sujeitos têm sobre o que aprenderam e como essa aprendizagem ocorreu, identificando assim as funções que a educação não formal exerce nestas outras práticas. Contudo, as medidas de segurança em saúde, que objetivavam barrar a disseminação do vírus, foram um dos fatores que impossibilitaram a realização desta etapa do trabalho. Esta se constitui, então, como uma das nossas sugestões de investigações futuras sobre a temática das funções da educação não formal referentes à juventude em território europeu.

Um outro tema que pode ser abordado em estudos futuros se refere às relações que os países do norte e do sul estabelecem por meio das práticas de educação não formal desenvolvidas por ONG. O estudo sobre os temas de educação não formal que os países desenvolvem por meio deste tipo de instituição deu indícios de que os países do norte registram um número elevado de atividades voltadas para inclusão e desenvolvimento em países com os quais mantiveram relação de colonização no passado.

REFERÊNCIAS

Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadania y nueva condicion juvenil. *Ultima Década*, 16(Marzo 2002), 117–152.

Abdullai, J., Tresi, A., & Ramadani, K. (2012). Non-formal Education a Tool for Reducing the Transition Obstacles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4923–4927. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.360

Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (05–06), 25–36.

Abramovay, M., Andrade, E. R., & Esteves, L. C. G. . (2007). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. *Coleção Educação para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

Adewale, J. G. (2009). Effectiveness of non-formal education programs in Nigeria: how competent are the learners in life skills? *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1), 190–2007.

Afonso, A. J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática. In A. J. Esteves & S. R. Stoer (Eds.), *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento.* (Edições Af, pp. 81–96). Porto: Afrontamento.

Afonso, A. J. (2001). Os lugares da educação. In O. R. de M. Von Simon, M. B. Park, & R. S. Fernandes (Eds.), *Educação Não Formal. Cenários de criação.* (p. 315). Campinas: Unicamp.

Afonso, A. J. (2002). A crise da escola e a educação não-escolar. *Página Da Educação*, 11(110), 61–64.

Afonso, A. J., & Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 83–112. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200005

Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos.

Almeida, P. C. A. de, Davis, C. L. F., Calil, A. M. G. C., Vilalva, A. M., & Mello, F. E. de. (2019). Categorias Teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 130–149. Retrieved from https://doi.org/10.1590/198053146654

Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença.

Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serviço Social & Sociedade*, (106), 219–240. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0101-66282011000200003

Andrade, R. (2010). *Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Retrieved from https://doi.org/10.1558/jsrnc.v4il.24

Andrade, R. M. T., & Fonseca, E. F. (2002). Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra. Retrieved 6 July 2021, from https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=q4Lzah1KsVUC&oi=fnd&pg=PA11&dq=história+dos+cursinhos+pre-vestibular&ots=9QynvQZDA3&sig=btxeoGZEqAhhFMAudUNzIVVTxLg#v=onepage&q=história dos cursinhos pre-vestibular&f=false

Antunes, T. (2004). Globalização , europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 40(Dezembro 2004), 101–125.

Arent, H. (2016). A crise na Educação. In *Entre o passado e o futuro* (8ª). São Paulo: Perpspectiva S.A.

Ariès, P. (1981). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Arroyo, M. G. (2003). Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo Sem Fronteiras*, 3(1), 28–49.

Assembleia da República. Constituição da República Portuguesa (2005).
Assis, S. G. de, & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 81–90. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s1413-81232005000100014
Associação dos Municípios Alagoanos - AMA. (2021). Espaço 4.0: Convênios já foram firmados em 21 unidades federativas. Retrieved 28 May 2021, from https://www.gov.br/pt-br/noticias/trabalho-e-previdencia/2021/04/convenios-ja-foram-firmados-em-21-unidades-federativas#:~:text=O Ministério da Mulher%2C da,e convênios oficializados em 2021.
Associação Mais Cidadania. Pt. (n.d.). Corpo Europeu de Solidariedade. Retrieved 2 October 2020, from http://www.maiscidadania.pt/projectos/internacional-2/servico-voluntario-europeu/#:~:text=O que é o Serviço Voluntário Europeu (SVE)%3F&text=Pretende-se com o Serviço,sem nada esperar em recompensa.
Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2).
Bammer, D., Fennes, H., Karsten, A., Gadinger, S., Mayerl, M., & Böhler, J. (2015). *Youth in action. Effects And Results Of Erasmus+: Youth In Action Program. From The Perspective Of Project Participants And Project Leaders*. Vienna: Generation and Educational Science Institute.
Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
Beauvoir, S. (1949). *O segundo sexo*. São Paulo: Círculo do Livro.
Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Pres.
Bekerman, Z., & Silberman-Keller, D. (2013). Non-formal Pedagogy: Epistemology, Rhetoric and Practice. *Education and Society*, 22(1), 45–63. Retrieved from https://doi.org/10.7459/es/22.1.04
Benevides, M. V. de M. (1994). Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (33). Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0102-64451994000200002
Benza, S. (2009). Procesos de enseñanza no formal de la danza peruana entre migrantes peruanos en Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 47–74.
Bezerra, F. M., & Neto, R. da M. S. (2008). Existe " Fuga de Cérebros " no Brasil? Evidências a partir dos censos demográficos de 1991 e 2000. *Revista EconomiA*, Setembro/D.
Bjornàvold, J. (2000). *Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition on non-formal learning in Europe*. Luxembourg: European Communities.
Bolivar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos, (October). Retrieved from https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929
Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
Bolonha, D. de. (1999). Declaração de Bolonha. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. *Declaração de Bolonha*, 3. Retrieved from http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_.edu_.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf
Borba, J. (2012). Participação Política: Uma revisão dos modelos de classificação. *Sociedade e Estado*, 27(2), 263–288. Retrieved from https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000200004
Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. Lisboa: DIFEL.
Bourdieu, P. (2007). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In *Escritos de educação* (pp. 41–64). Petrópolis, RJ: Vozes.
Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (3ª). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.

Brandão, C. (2007). *O que é educação* (49ª reimpr). São Paulo: Editora Brasiliense.
Brandão, C. R. (2006). *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Notas estatísticas 2019.* Diretoria de Estatística. Ministério da Educação.
Brasil. Secretaria Nacional da Juventude. (2020). *Espaço 4.0*. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
Brasil. (n.d.-a). Programa Escola Aberta. Retrieved 2 October 2020, from http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta#:~:text=A estratégia potencializa a parceira,e à população do entorno.
Brasil. (n.d.-b). Programa Juventude e Meio Ambiente. Retrieved 2 October 2020, from http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pjma.pdf
Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394/1996., Lei 9.394/1996 § (1996). Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Brasil. (2001). Portaria nº 879, de 03 de Dezembro de 2001. Brasil.
Brasil. (2006). Guia de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República.
Brasil. (2011). Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
Brasil. (2012). Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.
Brasil. (2018a). Base Nacional Comum Curricular. Ensino médio. Retrieved from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
Brasil. Decreto n. 9.306, de 15 de março de 2018 (2018). Retrieved from https://sinajuve.ibict.br/consultas/2020/07/06/decreto-no-9-306-de-15-de-marco-de-2018-2/#:~:text=Fica criado o Cadastro Nacional,reconhecidas pela coordenação do Sinajuve.
Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3).
Calazans, G. (2005). Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para reflexão. In *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37–71).
Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).
Canário, R. (2001). A 'aprendizagem ao longo da vida'. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicol. Educ. (Online)*, 10/11, 29–52.
Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância da estratégia da educação não formal. In *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp. 195–254). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retrieved from https://doi.org/10.4324/9780203831694.ch3
Caramelo, C. P. (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Universidade do Porto.
Carrato, J. F. (1969). *Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais* (Vol. 33). São Paulo: Companhia editora nacional. Editora da Universidade de São Paulo.
Carrillo, A. T. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In *Streck, D.; Esteban, M. (Orgs.)Educação Popolar. Lugar de construção social coletiva.* Petrópolis: Vozes.
Carrilo, A. T. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva*. Rio de Janeiro: Vozes.
Cassin, M. (2003). Louis Althusser e sua contribuição à Sociologia da Educação. *Marxismo e Ciências Humanas*, (85-7587-011–4), 1–16.
Castells, M. (2000). *La Sociedad red: La Era de la información : economía, sociedad y cultura ; 1*. *Alianza*. Retrieved from https://cataleg.uoc.edu/record=b1012683~S1*cat

Castro, C. (2005). *Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*. Universidade Estadual Paulista.
Castro, M. G., & Abramovay, M. (2003). Por um novo paradigma do fazer políticas - políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 2(19), 1–67.
Catini, C. (2021). Educação não formal: história e crítica de uma forma social. *Educação e Pesquisa*, 47, 0–1. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147222980
Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados : paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449–477.
CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Comision Economica Para America Latina Y El Caribe. Oficina Regional De Educacion Para America Latina Y El Caribe Educacion. Retrieved from https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.1993.94.32602
CEPAL/UNESCO. (1996). *Transformacion productiva con equidad*. Santiago de Chile: Nações Unidas. Comision Economica para America Latina y el Caribe.
Cerqueira, D., Lima, R. S. De, Valencia, L. I., Hanashiro, O., Machado, P. H. G., & Lima, A. dos S. (2017). *Atlas da Violência 2017*. Rio de Janeiro: Ipea e FBSP.
Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos , políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, 7–19.
Chisholm, L. (2013). *Youth in action makes a difference!* Retrieved from Austria:
Cinterfor/OIT. (2000). Empleo y capacitación laboral de jóvenes en América Latina. *Boletín Cintefor*, (150).
Côco, V., Soares, L. C., Bragança, N. S., & Cardoso, R. L. (2013). Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. *EccoS – Revista Científica*, 32, 33–50. Retrieved from https://doi.org/10.5585/EccoS.n32.4294
Coli, J. (1995). *O Que é Arte*. São Paulo: Brasiliense.
Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report. *Consultation Report, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. Also Available in the Informal Education Archives: Http://Www. Infed. Org/Archives/Etexts/Colley_informal_learning. Htm*, (August 2002), 47.
Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informalityand formalityin learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Livro Branco da Comissão Europeia. Um Novo Impulso à Juventude Europeia*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). Bruxelas.
Comissão das Comunidades Europeias. (2003). Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de acção nacionais para a inclusão social. Bruxelas: Comissão Das Comunidades Europeias.
Comissão Europeia. (1995). Livro Branco sobre a Educação e a Fomação. In *Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*.
Comissão Europeia. (2013). *Juventude em Ação. Guia do Programa*.
Comissão Europeia. (2021). Políticas - Juventude. Retrieved 10 June 2021, from https://ec.europa.eu/info/policies/youth_pt
Concorde Europe. (2021). No Title. Retrieved 20 November 2021, from https://concordeurope.org/
Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. Texto Base Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2019). Brasil.
Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*.

(Barbara Baird Israel,Ed.). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
Costa, T. A. R. da. (2019). *Competências profissionais dos professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes*. Universidade do Porto.
Costa, S. de S. G. (2009). Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 34(2), 171–186.
Costas Batlle, I. (2019). Non-formal education, personhood and the corrosive power of neoliberalism. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 417–434. Retrieved from https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1552658
CPAD. (2012). *Bíblia de Estudo Palavras-chave Hebraico e Grego*. Rio de Janeiro: CPAD.
Dagnino, E. (2004). Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *Faces*, 95–110.
Datafolha - Instituto de pesquisas. (2008). Jovens Brasileiros. Retrieved 12 February 2020, from https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2008/07/1224167-jovens-brasileiros.shtml
De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, M. C., Takahash, R. F., & Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão sistemática: noções gerais. *Rev Esc Enferm USP*.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6). Retrieved from https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). (1990). Retrieved 18 May 2021, from https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990
Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação:+um+tesouro+a+descobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+século+XXI#0
Demo, P. (2013). Aprender a aprender - Neoliberal? *Revista de Ciênicas Humanas*, 25–53.
Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, 24(85).
Diniz, D., Medeiros, M., & Madeiro, A. (2017). Pesquisa Nacional de Aborto. *Ciencia e Saude Coletiva*, 22(2), 653–660. Retrieved from https://doi.org/10.1590/1413-81232017222.23812016
Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, 29. Retrieved from http://www.cedes.unicamp.br
Doutor, C. (2016). Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões. *Última Década*, 1–14.
Dowdney, L. (2003). *Criancas do tráfico: um estudo de caso de criancas em violencia armada organizada no Rio de Janeiro*. *Sete Letras*. Rio de Janeiro: Sete Letras. Retrieved from http://www.comunidadesegura.org.br/files/criancasdotrafico.pdf
Draper, J., & Kantavong, P. (2017). A theoretical analysis of non-formal education as a social movement for change in Thailand. *Asia-Pacific Social Science Review*, 17(2), 294–306.
Drewinski, J. M. de A. (2009). *Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil*. Universidade Federal do Paraná.
Duarte, N. (2001). As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revistra Brasileira de Educação*, set-dez(18), 35–40.
Durkheim, É. (1965). *Sociologia e Educação* (6ª). São Paulo: Edições Melhoramentos.
Durkheim, É. (1972). O que é fato social? In *As regras do método sociológico* (6ª, pp. 1–4, 5, 8–11). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
Durkheim, É. (1975). A educação, sua natureza e sua função. In *Educação e Sociologia* (pp. 33–49).

São Paulo: Melhoramentos.
Durkheim, É. (1999). *Da divisão social do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.
Echavarr, M. (1982). La sociología (teoría y técnica) como ciencia. *Reis*, 102/03, 273–294.
Eisenstadt, S. N. (1976). *De geração a geração*. São Paulo: Perspectivas.
Elena, N. (2016). The Role Of Nonformal Education In Shaping Young Economists. *Cactus Tourism Journal*, 13(1), 29–40.
Emediato, C. A. (1978). Educação e transformação social. *Análise Social*, XIV(54), 207–217.
Engels, F. (1980). *A origem da família , da propriedade privada e do Estado*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira. Retrieved from https://doi.org/10.1522/cla.enf.ori2
Engels, F. (1984). *A origem da familia, da propriedade privada e do estado* (9ª). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
European Commission. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. Brussels. Retrieved from http://www.theeuropeanlibrary.org/tel4/record/2000004678898
European Commission. (2021). European Voluntary Service. Retrieved 11 June 2021, from https://europeanvoluntaryservice.org/
European Commission, & Council of Europe. (2017). *Learning Mobility, Social Inclusion And Non-Formal Education Access, Process Es And Outcomes*. (M. Devlin, S. Kristensen, E. Krzaklewska, & M. Nico,Eds.). Strasbourg: Council of Europe.
Européenne. Traité Instituant la Communauté Économique Européenne (1957). Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-94-015-3885-5_23
Fanon, F. (1968). *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Retrieved from https://www.academia.edu/13812223/FANON_Frantz_Os_condenados_da_Terra?auto=download
Feixa, C., & Leccardi, C. (2010). O conceito de geração nas teorias sobre juventude, 25, 185–204.
Ferretti, C. J. (2003). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Revista Brasileira de Educação*, 23(22), 173–175. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000100017
Florentino, B. R. B. (2015). As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. *Fractal : Revista de Psicologia*, 27(2), 139–144. Retrieved from https://doi.org/10.1590/1984-0292/805
Fortuna, V. (2015). A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 1(2), 64–72. Retrieved from https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72
Forus Internacional. (2021). National NGO Platforms. Retrieved 20 November 2021, from https://www.forus-international.org/
Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
Freire, P. (1981). *A ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5ª, Vol. 148). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17th ed.). Rio de janeiro: Paz e Terra. Retrieved from https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004
Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler. Três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
Freitas, I. C. M. de. (2007). Escola e Organização Não Governamental: educação formal e não-formal de jovens da periferia de Fortaleza. *Caderno CRH*, 20(49), 77–94. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0103-49792007000100007
Freitas, W. R. S., & Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa

qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, 18(2), 7–22.
Frigotto, G. (2006). Capital Humano, (April), 0–5. Retrieved from file:///C:/Users/USER/Downloads/Capital Humano El liderazgo y los recursos humanos como fuentes de oportunidades (1).pdf
Fuhrmann, N., & Paulo, F. dos S. (2014). A formação de educadores na educação não formal pública. *Educ. Soc.*, 35(127).
Funari, P. P. (2002). *Grécia e Roma* (2nd ed.). São Paulo: Contexto.
Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não formal. *Institut International Des Droits De L'enfant (IDE)*, 18.
Garcia, V. A. (2005). Um sobrevôo: o conceito de educação não formal. In *Educação Não-Formal: contextos, percursos e sujeitos*. São Paulo: Editora Setembro.
Gibbs, G. (2009). Análise de dados qualitativos. Retrieved 15 October 2021, from https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=t1TWL4__w4cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=pesquisa+qualitativa&ots=G56Sn-64hA&sig=pGyHvlIrsTf3STmpAjbiLAelx_4#v=onepage&q=pesquisa qualitativa&f=false
Giddens, A. (2009). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Gilbert, J. K. (1995). Educación Tecnológica: Una Nueva Asignatura En Todo El Mundo. *Enseñanza de Las Ciencias*, 13, 15–24.
Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0034-75901995000300004
Gohn, G. M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ*, 14(50).
Gohn, M. D. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 14(50), 27–38. Retrieved from https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003
Gohn, M. D. G. (2013). Educação Popular e Movimentos Sociais. In *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva* (pp. 33–48). Petrópolis: Vozes.
Gohn, M. da G. (2010). *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
Gomes, R. (2002). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes.
Gorman, R. (2002). The limits of 'informal learning': adult education research and the individualizing of political consciousness. In *Adult Education and the Contested Terrain of Public Policy* (pp. 122–127). Casae-Aceea.
Governo do Brasil. (n.d.). Iberculturaviva. Retrieved 2 October 2020, from https://iberculturaviva.org/brasil/#:~:text=O programa Cultura Viva foi,instituições%2C como escolas e universidades.
Governo do Brasil. (2020a). Censo da educação superior mostra aumento no ensino a distância. Retrieved 17 June 2021, from https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia#:~:text=A cada quatro estudantes de,108%2C está na rede privada.
Governo do Brasil. (2020b). Projeto Rondon. Lição de vida e de cidadania.
Groppo, L. A. (2000). *Juventude. Ensaios sobre a juventude e histórias das juventudes modernas.* Rio de Janeiro: Diffel.
Groppo, L. A. (2016). *Juventudes. Sociologia, cultura e movimentos.* Alfenas: Universidade Federal de Alfenas.
Guile, D. (2008). O Que Distingue A Economia Do Conhecimento? Implicações Para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135).
Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. (Talleres Gráficos de Unigraf,Ed.). Madrid.

Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos. O breve século XX 1914-1991*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (2ª, Vol. 53). São Paulo: Companhia das Letras. Retrieved from https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Holanda, D. X. de. (2020). *No Caminho À Universidade Tinha Uma Pedra: Reflexões Sobre A Emancipação Discursiva e o Acesso de Jovens De Origem Popular à Universidade*. Universidade Federal da Paraíba.

Hoppers, W. I. M. (2000). Nonformal Education, Distance Education And The Restructuring Of Schooling: Challenges For A New Basic Education Policy. *International Review of Education*, 46(1/2), 5–30.

IBGE. (2010). Censo demográfico 2010. Famílias e domicílios. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE.

IBGE. (2019). Conheça o Brasil - População. Cor ou raça. Retrieved 18 June 2021, from https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De acordo com dados da,1%25 como amarelos ou indígenas.

IBGE. (2021). Intituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pirâmide etária. Retrieved from https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html

INEP. (2020). *Resultados Enade 2019. Conceito Enade e IDD 2019*. Brasília: Ministério da Educação.

Instituto Brasileiro de Geogradia e Estatística. (2016). Síntese de indicadores sociais. *I*. Rio de Janeiro: IBGE. Retrieved from https://doi.org/ISSN 0101-4234

Instituto Português do Desporto e Juventude. (2021). Plano Nacional para a Juventude. Retrieved 14 June 2021, from https://ipdj.gov.pt/plano-nacional-para-a-juventude

International Labour Organization. (2017). Global Employment Trends for Youth 2017. Geneva: ILO. Retrieved from http://bit.ly/2TPAHUo

Jacobi, P. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 189–206. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000100008

Jardim, C., & Marques da Silva, S. (2014). Experiências De Jovens No Serviço Voluntário Europeu. Perspetivando sentidos educativos. *Educação, Sociedade e Cultura*, 73–92.

Johansson, S. (2013). Innovative Methods and Models of Collaboration in the Field of Pedagogical Prevention of Xenophobia, Anti-Semitism and Right-wing Extremism: Chances and Perspectives for a Better Cooperation between Formal and Non-formal Education in Germany. *Socialinė Teorija, Empirija, Politika Ir Praktika*, 7, 119–132. Retrieved from https://doi.org/10.15388/stepp.2013.0.1394

John, V. M., & Cox, A. J. (2018). Fostering life-altering change amongst South African youth through non-formal education. *Cogent Education*, 5(1). Retrieved from https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1457762

King, K. (1982). Formal , Nonformal and Informal Learning : Some North-South Contrasts Kenneth King International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l ' Education , Vol . 28 , No . 2 , Formal , Nonformal a. *International Review of Education*, 28(2), 177–187.

King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European 'Year Abroad': Effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9(3), 229–252. Retrieved from https://doi.org/10.1002/ijpg.280

Kohan, W. O. (2019). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educ. Pesqui.*, 45.

Kuenzer, A. Z. (2003). As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações, 43–69.

Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão, 27, 877–910.

La Belle, T. (1982). Formal , Nonformal and Informal Education : A Holistic Perspective on Lifelong

Learning Thomas J . La Belle International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l ' Education , Vol . 28 , No ., 28(2).
Laranjeira, D. H. P., & Teixeira, A. M. F. (2008). Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 22–34. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000100003
Leher, R. (2000). Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos 'novos' movimientos sociais na educação. In *La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
Lesbaupin, I. (2000). *Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil.* Petrópolis: Vozes.
Lima, E. L. A. de. (2018). *A Contribuição Do Programa De Educação Tutorial-Pet Na Formação Docente Para A Educação De Jovens E Adultos: O Que O Discente Aprende?* Universidade Federal da Paraíba.
Lima, L. C. (2005). Cidadania e educação Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 71–90.
Lozzi, M., Bastos, S., Oliveira, F., & Fernandes, D. M. (2019). *Sistema Nacional Juventude. Uma gestão conectada e interativa*. Brasília, Brasil: Ibict.
Lucena, H. (2017). *Aprendizagens em movimentos sociais: um estudo a partir de narrativas biográficas de partícipes do Levante Popular da Juventude*. Universidade do Porto.
Luiz, M. C., & Gomes, R. M. (2015). Educação Não-Formal E Comunidade Terapêutica Para Dependentes Químicos: Articulação De Processos Educativos Em Práticas Sociais. *Holos*, 3, 393. Retrieved from https://doi.org/10.15628/holos.2015.1645
Maciel, K. de F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educaçao Em Perspectiva*, 2(2), 326–344.
Madeiro, G. (2011). Solidariedade (ainda) é um conceito central na sociologia (das organizações)? Mudanças conceituais e a questão do desenvolvimento. *EnANPAD*, 1–16.
Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research*, 62, 162–174. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.002
Manfredi, S. M. (2013). A matriz freiriana de educação problematizadora recriada nas práticas de educação sindical. In A. dos S. Carneiro, J. M. da. Silva, L. Peretti, & M. L. Oleniki (Eds.), *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva* (pp. 77–95). Petópolis: Vozes Ltda.
Marcondes, D. (2000). A alegoria da caverna. In *Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
Mareva, V. (2017). Social inclusion of ethnic minorities through non – formal education. *Trakia Journal of Science*, 15(4), 359–363. Retrieved from https://doi.org/10.15547/tjs.2017.04.017
Margulis, M., & Urresti, M. (2002). La juventud es más que una palabra. *Sociología y Cultura*, 163–173.
Maria, E., Oliveira, Q. De, & Souza, Z. R. De. (2020). " Grupos De Mulheres " E Educação Não Formal : Espaços De Construção " Groups of Women " and Non- Identity Construction. *Humanidades & Inovação*, 8.
Marques, J. B. V., & Freitas, D. de. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1087–1110. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701151678
Marrach, S. A. (1996). Neoliberalismo e educação. In *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez.

Martins, F. S. (2016). Trajetórias De Cotistas De Cursos De Prestígio Social E Profissional Da Univerdidade Federal De Santa Catarina. *Reunião Científica Regional Da ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais*, XI ANPED S.
Marx, K. (1845). Teses sobre Feuerbach. Retrieved 20 October 2020, from https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm
Marx, K. (2010). *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2ª). São Paulo: Boitempo.
Marx, K. (2013). *O capital. Livro I. O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.
Mazza, J. (2005). Inclusão social, mercados de trabalho e capital humano na América Latina. In *Inclusão social e desenvolvimento econômico*. Rio de janeiro: Elsevier.
Medina, M. T. G. de. (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Universidade do Porto.
Mendes, M. T. (2011). *Inclusão Ou Emancipação? um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Minayo, M. C. de S. (2011). A condição juvenil no século XXI. *FIOCRUZ*.
Minayo, M. C. de S. (2014a). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec Editora.
Minayo, M. C. de S. (2014b). Técnicas de análise do material qualitativo. In *O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde* (Vol. 80). São Paulo: Hucitec.
Ministério da Educação. (n.d.-a). O que é o FIES. Retrieved 16 June 2021, from http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies
Ministério da Educação. (n.d.-b). Programa Universidade para Todos. Retrieved 17 June 2021, from http://prouniportal.mec.gov.br/
Ministério da Educação. Portaria MEC nº 976 (2010).
Ministério da Educação do Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Brasil.
Ministério da Educação do Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (2019). Brasil.
Ministério da Saúde do Brasil. (2002). *Violência Intrafamiliar. Orientações para a prática em serviço. Cadernos de Atenção Básica Nº 8 Série A – Normas e Manuais Técnicos; nº 131*. Brasília: Ministério da Saúde.
Ministério da Saúde do Brasil. (2008). *Saúde do Adolescente: Competências e Habilidades*. Brasília - DF: Ministério da Saúde do Brasil.
Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses : the PRISMA statement, 2535(July), 1–8. Retrieved from https://doi.org/10.1136/bmj.b2535
Moll, A., & Renault, L. (2014). Rebirth, empowerment, and youth leading social change: Non-formal education in Honduras. *Gender and Development*, 22(1), 31–47. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13552074.2014.889345
Morgan, H. (1976). *A sociedade primitiva*. Lisboa: Presença.
Morin, E. (2005). Para além do Iluminismo. *Revista FAMECOS*, 12(26), 24. Retrieved from https://doi.org/10.15448/1980-3729.2005.26.3299
Morton, M. H., & Montgomery, P. (2012). Empowerment-based non-formal education for Arab youth: A pilot randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 417–425. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.11.013
Muradi, & Akbar, I. (2019). Strategy of Cirebon city to prevent radicalism: An ethnographic study of the non-formal education system. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 8(4), 248–260.
Nações Unidas. (2000). *Resolução nº 50/1981*.
Nações Unidas. (2021a). Dia Internacional da Juventude 2021 sobre 'Transformando Sistemas

Alimentares: Inovação Juvenil para a Saúde Humana e Planetária'. Retrieved 12 June 2021, from https://www.un.org/development/desa/youth/news/2021/05/international-youth-day-2021-on-transforming-food-systems-youth-innovation-for-human-and-planetary-health/

Nações Unidas. (2021b). Programa Mundial de Ação para a Juventude. Retrieved 12 June 2021, from https://www.un.org/development/desa/youth/world-programme-of-action-for-youth.html

Neto, O. C. (2001). O trabalho de campo como descoberta e criação. In *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Neves, G. (2014). *História e memória da 'Luta do povo de Alagamar': experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular*. Universidade Federal da Paraíba.

Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15–35. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000200003

Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it "youthful" for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235–256. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11159-017-9631-8

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3).

NUBE - Núcleo Brasileiro de Estágios. (2015). Qual a opinião dos jovens sobre o aborto? Retrieved 12 February 2021, from https://www.nube.com.br/clipping/2015/03/11/qual-a-opiniao-dos-jovens-sobre-o-aborto

Nunes, T., Teixeira, D., & Coelhoso, F. (2014). A Educação Não Formal na Prevenção dos Problemas Ligados ao Álcool. *Saber & Educar*, 19(1), 38. Retrieved from https://doi.org/10.17346/se.vol19.87

O'Connor, U. (2012). Schools together: Enhancing the citizenship curriculum through a non-formal education programme. *Journal of Peace Education*, 9(1), 31–48. Retrieved from https://doi.org/10.1080/17400201.2012.657357

Observatório de Favelas. (2021). Conexões de Saberes. Retrieved 29 September 2021, from https://of.org.br/categoria/areas-de-atuacao/educacao/conexoes-de-saberes/

Observatório Participativo da Juventude. (2013). *Agenda Juventude Brasil. Pesquisa Nacional sobre perfil e opiniões dos jovens brasileiros 2013*. Brasília.

Oliveira, N. H. D. (2009). Família contemporênea. In *Recomeçar: família, filhos e desafios* (pp. 65–107). São Paulo: UNESP. Retrieved from https://doi.org/10.7476/9788579830365

Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. de H. (2011). *Teorias de Aprendizagem* (1ª). Porto Alegre: Evangraf; UFRGS. Retrieved from https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004

Paixão, A. C. W. da, & Deslandes, S. F. (2010). Análise das políticas públicas de enfrentamento da violência sexual infantojuvenil. *Saúde e Sociedade*, 19(1), 114–126. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0104-12902010000100009

Palhares, J. A. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27.

Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública 1, 51–73.

Palhares, J. A. (Universidade do M. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2).

Paulston, R. (1972). *Non-:formal Education: An Annotated International Bibliography. Praeger Special Studies in*. New York: PRAEGER.

Paulston, R. G. (1972). *Non-formal education. An annotated international bibliography*. New York: Praeger.

Pereira, D. A., Rocha, S. de F. M., & Chaves, P. M. (2016). O Conceito De Práxis E a Formação Docente Como Ciência Da Educação. *Revista de Ciências Humanas*, 17(29), 31–46. Retrieved from https://doi.org/10.31512/rch.v17i29.2307

Pereira, S. S., & Curi, R. C. (2012). Meio Ambiente, Impacto Ambiental E Desenvolvimento Sustentável: Conceituações Teóricas Sobre O Despertar Da Consciência Ambiental. *REUNIR: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade*, 2(4), 35. Retrieved from https://doi.org/10.18696/reunir.v2i4.78

Pereira, T. I., Raizer, L., & Meirelles, M. (2010). A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. *Revista Espaço Pedagógico*, 17(1), 86–96.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista Pedagogica*, 17.

Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento Do Pensamento*. Lisboa: Dom Quixote.

Pietilä, P. (2009). A space of our own: Non-formal education for elder women in Andalusia. *European Journal of Women's Studies*, 16(1), 53–66. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1350506808098534

Pimenta, S. G. (1995). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq.*, 94.

Pinsky, J., & Pinsky, C. B. (2013). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto.

Pires, V. L. (2002). Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Revista Do Instituto de Letras Da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul*, 16(32–33). Retrieved 5 October 2021 from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialogismo em Bakthin.pdf

Poli, S. M. A. (2008). *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural.* Universidade Estadual de São Paulo - USP.

Popescu, L. G. (2017). University and non-formal education. *MATEC Web of Conferences 121*, 12014, 1–6. Retrieved from https://doi.org/10.1051/matecconf/201712112014

Pordata. (2016). Os jovens em Portugal. Quem são, onde estão e como estão. Um retrato a partir de indicadores estatísticos selecionados. Retrieved 2 October 2020, from https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2018/10/jovensPT-32_VERSÃO-FINAL_040517.pdf

Portal da Juventude. (n.d.). Serviço de Voluntariado Europeu. Retrieved 21 August 2020, from https://europa.eu/youth/go-abroad/volunteering_pt

Portugal. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (2005).

Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Neto, A. Q. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, 34.

Ramos, M. N. (2006). A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação* (3ª). 5: Cortez.

Reddy, J. (2010). Education for Pastoralists in Mongolia: The role of Non-Formal Education. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 4(8), 1–13. Retrieved from https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=82214988&lang=fr&site=ehost-live

República portuguesa. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Pub. L. No. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho (2016).

Requejo Osorio, A. (1994). La educación no formal de adultos: ciudad educativa y ciudad sana en el contexto del desarrollo comunitario y la intervención socioeducativa en la tercera edad. *Teoría de La Educación*, VI(6), 61–76. Retrieved from https://doi.org/10.14201/teri.3028

Rezende, M. V. (2015). *Vasto Mundo* (1ª). Rio de Janeiro: Objetiva.

Ribeiro, Á., & Palhares, J. (2017). *ERASMUS +: Juventude em ação/Youth in action. Ray Monitoring*.

Ribeiro, M. (1999). Exclusão: problematização do conceito. *Educacao e Pesquisa*, 25(1), 35–49. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004

Rocha, A. S. M. F. da. (2010). *Juventude. Contextos e Intervenções*. Universidade Nova de Lisboa.

Rodríguez, E. (2010). Políticas públicas de juventud en américa latina: Avances concretados y desafios a encarar en el marco del año internacionla de la juventud. *Debates SHS*.

Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Kluwer Academic Publishers.

Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000100008

Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2). Retrieved from https://doi.org/10.1080/03057640902904472

Roth, V. (2017). *Filhas do destino*. Estados Unidos da América, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: Netflix.

Rua, M. D. G. (n.d.). Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. Retrieved 18 March 2021, from https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf

Rua, M. das G. (2009). *Políticas Públicas*. Florianópolis: CAPES:UAB.

Ruitenberg, C. W. (2012). Learning by walking: Non-formal education as curatorial practice and intervention in public space. *International Journal of Lifelong Education*, 31(3), 261–275. Retrieved from https://doi.org/10.1080/02601370.2012.683604

Sá, V. C. N. de. (2014). *O desemprego jovem em Portugal*. Universidade de Coimbra.

Salata, A. (2007). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas. Redução das desigualdades de acesso. *Tempo Social, Revista de Sociologia Da USP*, 30(2).

Salgado, J. (2013). A cultura empreendedora nos discursos sobre a juventude. *Galáxia (São Paulo)*, 13(25), 193–204. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s1982-25532013000200015

Sallum Jr., B., & Kugelmas, E. (1991). O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80. *Estudos Avançados*, 5(13), 145–159. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0103-40141991000300009

Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA.

Santos, L. N. S. dos. (2013). *A invenção da juventude transviada no Brasil (1950-1970)*. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

Santos, M. P. dos. (2013). A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. *Imagens Da Educação*, 3(2), 1–13. Retrieved from https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.19881

Santos, R. J. (1992). *A publicidade e a representação da juventude. Um Estudo sobre os Mecanismos da Produção Publicitária.* Universidade Estadual de Campinas.

Sasaki, Y., Kagami, S., & Mizoguchi, H. (2015). Innovación Y Calidad En La Educación No Formal: Educación Técnica Tic Desde La Región Pacífico Central. *CAES*, 6.

Saviani, D. (2007). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (39th ed.). Campinas: Autores Associados.

Schmied-Kowarzik, W. (1988). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire* (2ª). São Paulo: Brasiliense.

Schultz, T. W. (1972). *Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities* (Vol. Economic R). National Bureau of Economic Research. Retrieved from http://www.nber.org/books/schu72-1

Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*,

182(4112), 553–559. Retrieved from https://doi.org/10.1126/science.182.4112.553
Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (2012). *Grêmio Estudantil*. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná.
Secretaria Nacional de Juventude do Brasil. Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (2017). Brasil.
Segre, M., & Ferraz, F. C. (1997). O conceito de saúde. *Revista de Saude Publica*, 31(5), 538–542. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0034-89101997000600016
Severino, A. J. (2007). Novos enfoques da pesquisa educacional. In *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional* (7ª). São Paulo: Cortez.
Shulman, L. S. (2015). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec | Nova Série*, 4(2), 1–22. Retrieved from https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293
Silva, E. L. da, & Cunha, M. V. da. (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciências Da Informação*, 31(3), 77–82.
Silva, M. R. da. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoirado discurso. *Educação Em Revista*, 34.
Silva, R. S. da, & Silva, V. R. da. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, 24(63), 663–678.
Silva, J. do P., & Ramacciotti, B. M. (2020). Programa Transcidadania: Política Pública De Inclusão De Mulheres Trans Pela Educação Formal E Não-Formal. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(5), 392–405.
Smith, M. (2008). Informal learning: theory, practice and experience.
Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938–956. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234
Souza, M. M. P. de, & Carrieri, A. de P. (2014). A Análise do discurso em estudos organizacionais. In *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual*. Vitória: EDUFES.
Souza, R. A. de. (2016). *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cengage Learning.
Sposito, M. P. (2008). Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, 33(2), 83–98.
Streck, D. R. (2005). *Correntes Pedagógicas. Uma abordagem interdisciplinar*. Rio Grande do Sul: Vozes.
Suanno, J. H. (2021). Educação como prática social com justiça social : um olhar criativo , complexo e transdisciplinar. *Polyphonía*, 31(1).
Tanguy, L. (1999). Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, 20(67), 48–69. Retrieved from https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000200003
Thangrattana, M. K., Pathumcharoenwattana, W., & Ninlamot, W. (2014). A Non-formal Education Program to Enhance Drug Abuse Resilience Quotient of Youth At-risk of Drug Relapse: The Approaching of the Transformative Learning Theory and the Cognitive Behavioral Modification Concept. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 916–924. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.343
Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, 36.
Tom, M. N. (2016a). Contesting history and pursuing "other" knowledge: A study of hip-hop and non-formal education among Native American youth in San Francisco and black Portuguese youth in Lisbon. *International Review of Education*, 62(6), 711–731. Retrieved from

https://doi.org/10.1007/s11159-016-9598-x
Tom, M. N. (2016b). Contesting history and pursuing “other” knowledge: A study of hip-hop and non-formal education among Native American youth in San Francisco and black Portuguese youth in Lisbon. *International Review of Education*, 62(6), 711–731. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11159-016-9598-x
Torres, R.-M. (2009). Social Education and Popular Education: A View from the South. Retrieved 25 February 2022, from https://otra-educacion.blogspot.com/2011/10/social-education-view-from-south.html
Tostes, A. P., & Silva, L. V. B. (2019). O projeto Erasmus: internacionalização da educação em contexto de integração. *Mural Internacional*, 10. Retrieved from https://doi.org/10.12957/rmi.2019.37988
Trilla, J. (1998). Educación no formal y planificación. In *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (3ª). Barcelona: Ariel.
Trilla, J. B., Gros, B., López, F., & Martín, M. J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (1ª). Barcelona: Ariel.
Turturică, O.-O. (2019). Artistic and Educational Projects – Perspectives in Non-Formal Education. A Case Study. *Review of Artistic Education*, 18(1), 270–274. Retrieved from https://doi.org/10.2478/rae-2019-0030
UNFPA. (2014). Relatório do UNFPA aponta que a população mundial de 1,8 bilhão de jovens é a chave para o desenvolvimento global. Retrieved 15 March 2020, from https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/relatório-do-unfpa-aponta-que-população-mundial-de-18-bilhão-de-jovens-é-chave-para-o
União Europeia. Tratado da União Europeia, 191 Jornal Oficial das Comunidades Europeias § (1992).
União Europeia. Tratado de Funcionamento da União Europeia, Jornal Oficial da União Europeia § (2016). Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF
União Europeia. (2021a). O 30º aniversário e você. Retrieved 11 June 2021, from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/30th-anniversary-and-you-_en
União Europeia. (2021b). O Erasmus+ abre a sua mente. Retrieved 10 June 2021, from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/spotlight-erasmus-opens-your-mind_pt
União Européia. (2021). Estratégia da UE para a Juventude. Retrieved 10 June 2021, from https://europa.eu/youth/strategy/european-youth-goals_en
União Nacional dos Estudantes. (n.d.). União Nacional dos Estudantes. Retrieved 25 September 2021, from https://www.une.org.br/a-une/sobre/
Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Tematicas*, 22(44), 203–220. Retrieved from https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977
Weber, M. (2009). *Economia e Sociedade* (4ª). Brasília: Universidade de Brasília.
Weisheimer, N. (2009). *A situação juvenil na agricultura familiar*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Weisheimer, Nilson. (2015). *A situação juvenil no recôncavo da Bahia*. Retrieved from https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2244.9123
Whitaker, D. C. A. (2010). Da ‘invenção’ do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. *Rev. Bras. Orientac. Prof*, 11(2), 289–297.
Whittemore, S. (2018). *Transversal competencies essential for future proofing the workforce. White Paper*. UNESCO.
Wiest, M., Hoffmann, M., Widany, S., & Kaufmann, K. (2018). Trends in participation in nonformal education in the second half of life: Increasing educational participation in retirement. *Zeitschrift Fur Gerontologie Und Geriatrie*, 51(8), 895–900. Retrieved from

https://doi.org/10.1007/s00391-017-1247-x
Woodhead, L. (2018). Cinco conceitos de religião. *Revista Último Andar*, 32(C), 181–215.
Yaneth, N., Merch, T., & Altuzarra, G. C. (2013). Las apreciaciones de la ciencia y la tecnología en estudiantes de educación no formal :
Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e método* (2ª). Porto Alegre: Bookman.
Young, H. D., & Freedman, R. A. (2009). *Física IV. Ótica e física moderna* (12th ed.). São Paulo: Addison Wesley.
Zitkoski, J. J. (2003). Educação Popular E Emancipação Social: Convergências nas propostas de Freire e Habermas. In *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambú.
Zorzi, A., Kieling, F. dos S., Weisheimer, N., & Fachinetto, R. F. (2013). *Sociologia da juventude*. Curitiba: Intersaberes.

APENDICE

Apendice 1 – Guião de entrevista: coordenador(a) de projeto

DIA:
HORÁRIO DE INÍCIO:
DURAÇÃO:

DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A):
Nome:
Formação:
Ocupação:

Objetivo do estudo: Compreender as tendências da educação não formal desenvolvidas com a juventude, bem como as razões que orientam os diferentes processos e os efeitos que produzem em distintos contextos.

1. Contexto social e cultural da história de vida

    1.1. Como era o lugar onde nasceu e cresceu?
    1.2. De que modo caracteriza o seu contexto familiar? (pessoas que moravam na casa, situação socioeconômica, etc.)
    1.3. Como foi a trajetória escolar?
    1.4. Qual profissão desejava desempenhar?
    1.5. Além da escola, quais experiências educativas vivenciou?

2. Caracterização do projeto

    2.1. Como surgiu e o que motivou a construção do projeto?
    2.2. Como o projeto está estruturado? Onde acontece?
    2.3. Quem é o público-alvo?
    2.4. Quais são as atividades desenvolvidas e por quem?
    2.5. O que os sujeitos aprendem com essa experiência educativa?
    2.6. Como a aprendizagem acontece? É diferente da educação formal? Como?
    2.7. Quais são os resultados esperados para as trajetórias de vida dos sujeitos que participam?
    2.8. Alguém que já participou, enquanto público alvo, é voluntário atualmente?
    2.9. Há parcerias? Quais?
    2.10. Como o projeto contribui para a emancipação dos sujeitos que dele participam (professores voluntários e público-alvo)?

3. Aspectos da experiência vivenciada

    3.1. Por que decidiu envolver-se com esse projeto?
    3.2. O que aprendeu com essa experiência?

Apendice 2 - Guião de entrevista: professores voluntários

DIA:
HORÁRIO DE INÍCIO:
DURAÇÃO:

DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A):
Nome:
Formação:
Ocupação:

Objetivo do estudo: Compreender as tendências da educação não formal desenvolvidas com a juventude, bem como as razões que orientam os diferentes processos e os efeitos que produzem em distintos contextos.

1. 1.Contexto social e cultural da história de vida

    1.1. Como era o lugar onde nasceu e cresceu?
    1.2. De que modo caracteriza o seu contexto familiar? (pessoas que moravam na casa, situação socioeconômica, etc.)
    1.3. Como foi a trajetória escolar?
    1.4. Qual profissão desejava desempenhar?
    1.5. Além da escola, quais experiências educativas vivenciou?

2. Elementos relacionados ao projeto

    2.1. A seu ver, como os sujeitos aprendem com essa experiência educativa?
    2.2. Como a aprendizagem acontece? É diferente da educação formal? Como?
    2.3. Quais são os resultados esperados para as trajetórias de vida dos sujeitos que participam?
    2.4. Alguém que já participou, enquanto público alvo, é voluntário atualmente?
    2.5. Como o projeto contribui para a emancipação dos sujeitos que dele participam (voluntários e público-alvo)?

3. Aspectos da experiência vivenciada

    3.1. Por que decidiu envolver-se com esse projeto?
    3.2. O que aprendeu com essa experiência?

Apendice 3 - Guião de entrevista: cursistas

DIA:
HORÁRIO DE INÍCIO:
DURAÇÃO:

DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A):
Nome:
Formação:
Ocupação:

Objetivo do estudo: Compreender as tendências da educação não formal desenvolvidas com a juventude, bem como as razões que orientam os diferentes processos e os efeitos que produzem em distintos contextos.

1. Contexto social e cultural da história de vida

    1.1. Como era o lugar onde nasceu e cresceu?
    1.2. De que modo caracteriza o seu contexto familiar? (pessoas que moravam na casa, situação socioeconômica, etc.)
    1.3. Como foi a trajetória escolar?
    1.4. Qual profissão desejava desempenhar?
    1.5. Além da escola, quais experiências educativas vivenciou?

2. Aspectos da experiência vivenciada

    2.1. Por que decidiu participar desse projeto?
    2.2. Em qual curso superior deseja ingressar?
    2.3. De que maneira o curso superior poderá contribuir para o teu projeto de vida?
    2.4. Como a aprendizagem acontece? É diferente de como se aprende na escola? Como?
    2.5. O que aprendeu com essa experiência?

Apendice 4 – Resumo de aspectos da história de vida dos 23 entrevistados

O Professor Coordenador 01 – RE

Nasceu em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte na década de 1970 e aos dois anos de idade, mudou-se para a capital, Natal. É o 4º filho de um total de 5. Assim como muitas famílias que viveram na região nordeste nos séculos anteriores, a sua família de origem, sobretudo a da mãe, era muito numerosa, um dos motivos pelos quais ela não pôde estudar mais do que os anos iniciais do ensino fundamental, porquanto deveria ajudar a cuidar dos 16 irmãos que possuía. Após se casar, dedicou-se a cuidar da família e do serviço domestico.

Seu pai, por sua vez, apesar de completar apenas o ensino fundamental, seguiu carreira no exército, pois era bom com os esportes. Daí provinha a renda da família. Após sair da carreira militar, seu pai foi enquadrado num órgão chamado Departamento Nacional de Estradas e Rodagens - DNER, hoje Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte - DNIT. Mesmo com o emprego público do pai, por possuir uma família numerosa, as condições financeiras não eram tão boas. O Professor Coordenador 01 – RE e seus irmãos estudaram em escolas públicas, pois a família não tinha condições de pagar escolas privadas para os 5 filhos. Quando questionado sobre as memórias que tem da escola pública ele comenta:

> ...as maiores dificuldades é porque os professores eram muito desmotivados, naquele tempo não tinha tantos recursos como tem hoje, a gente não tinha livros, os quadros eram com giz, às vezes o giz faltava, as salas eram quentes, dificilmente a gente tinha salas com ventiladores, era só janelas abertas, as merendas eram fraquinhas também, mas sempre tinha. Então era um ambiente assim, como de hoje, de professores muito desmotivados, de professores que não recebiam uma remuneração justa pela quantidade de trabalhos que executavam e sem nenhuma infraestrutura como tem hoje, tecnológica, de suporte, de conhecimento, de pesquisas, de meios de alfabetização, não tinha nada disso (Professor Coordenador 01 – RE, 2021).

No ensino médio, o Professor Coordenador 01 – RE estudou em uma escola pública, porém federal, os atualmente denominados Institutos Federais - IFs, que na época chamavam-se Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's. Essas escolas possuíam, e até hoje possuem, melhores condições de funcionamento se comparadas a grande parte das escolas públicas estaduais ou municipais, pois os recursos derivam do governo federal.

No primeiro vestibular que fez, aos 16 anos, ingressou no curso de Pedagogia, pois a sua nota era insuficiente para concorrer ao curso que desejava: Comunicação Social – Jornalismo. Após 2 anos cursando Pedagogia, fez outro exame vestibular para o curso de Educação Física, curso que também não concluiu pois já na universidade, fez reopção, ou seja, um processo interno à universidade para mudança de curso, e assim conseguiu ingressar em Jornalismo. O Professor Coordenador 01 – RE, relembra as próprias dificuldades que enfrentou para ingressar no curso superior que desejava. Como não possuía recursos para financiar um cursinho pré-vestibular, ele se preparou para a prova com materiais didáticos emprestados pelos amigos e através dos "aulões" que tinham por objetivo revisar o conteúdo antes da prova:

> E como eu não tinha condições de pagar, eu mesmo tinha que ser o meu cursinho, tentar pegar as apostilas e o material de amigos meus que frequentavam e pagavam cursinho, pra ver dicas, pra ver questões rápidas, e pra não dizer que não, eu participava particularmente de alguns aulões que tinha, feitos por esses professores na véspera das provas de vestibular. Então era a única coisa particular que eu fazia, comprava a apostilha e fazia esses aulões particulares e me arrependi porque é um suga-suga terrível e você já vai estar numa pilha de nervos, se você não aprendeu isso, se você não tem aquilo na sua cabeça até a véspera da prova, não era na véspera da prova que você iria aprender (Professor Coordenador 01 – RE, 2021).

O Professor Coordenador 01 – RE não recorda ter vivenciado outras experiências de educação não formal, além das que teve no movimento estudantil, por meio do grêmio, durante os anos de educação básica. A esta experiência atribui parte de sua formação política.

Professora Coordenadora 02 – CS

Assim como o Professor Coordenador 01 – RE, a Professora Coordenadora 02 – CS também provém de uma família com recursos financeiros limitados. Nasceu no fim da década de 1960, também na região nordeste, na capital do estado brasileiro Paraíba, ou seja, na cidade de João Pessoa. Seu pai era mestre de obras e sua mãe não exercia atividade profissional remunerada, dedicou-se toda a vida ao cuidado da família. No que se refere à educação escolar, os pais não possuíam o ensino fundamental completo. Durante os primeiros anos de vida, a família viveu em moradias sem banheiro e próximo a lixões. A Professora Coordenadora 02 – CS provém de uma família numerosa, de um total de 10 filhos, cujos motivos de uma família grande são explicados por ela da seguinte maneira:

> Naquela época era um pouco da questão da masculinidade, não é?! O homem precisava ter muitos filhos pra se colocar como macho dentro da sociedade. Meu pai tinha um pouco disso, então ele queria ter muitos filhos para mostrar sua virilidade também, não é?! E a minha mãe foi indo nesse barco, e ela teve muitos filhos, minha mãe teve 10 filhos (Professora Coordenadora 02 – CS, 2021).

A Professora Coordenadora 02 – CS frequentou escolas públicas e enfrentou muitas dificuldades para que pudesse concluir a educação básica. No bairro onde residia não havia escolas que ofertassem o ensino fundamental 2, então caminhava 40 minutos para chegar a escola mais próxima. No ensino médio, ela e a irmã deveriam estudar no centro da cidade, então, como a família não tinha condições de pagar passagens em transporte público para ela e a irmã, a mãe decidiu que a irmã mais velha deveria estudar e ela deveria esperar. A Professora Coordenadora 02 – CS não aceitou interromper os estudos, assim, aos 14 anos decidiu que iria trabalhar, a fim de pagar as passagens de transporte para dirigir-se a escola e continuar os estudos.

Quanto às experiências de educação não formal, a Professora Coordenadora 02 – CS fez vários cursos ainda no início da adolescência, tais como pintura em tecido, inglês e datilografia, pelo Centro Urbano, e durante a graduação voltou a estudar inglês em uma instituição pública, não porque tivesse afinidade com a língua, mas porque julgava ser importante aprender o idioma.

Professor Voluntário 01 – RE

Nasceu na segunda metade da década de 1980 em um estado da região nordeste, é o filho mais velho de uma família de 4 filhos. O seu pai trabalha num escritório de assessoria e consultoria de licitações da prefeitura e a mãe é assistente contábil numa distribuidora. Durante o ensino fundamental 1 estudou em uma escola privada e o restante da educação básica se deu em escolas públicas. Sobre a infância e adolescência, o Professor Voluntário 01 – RE fala das diferenças de convívio com a vizinhança que a família vivenciou após mudarem-se para outra localidade da cidade:

> Pronto, eu nasci em (nome da cidade), certo?! Não me recordo o bairro ao certo, mas a minha infância foi em um determinado bairro, no (nome do bairro). E a minha adolescência foi no bairro da (nome do bairro), certo?! Então a minha e infância foi em um local e a minha adolescência foi em outro. Foram bem distintos, assim, porque a minha infância, por conta de o bairro ser um bairro um pouco perigoso, então eu vivia muito trancado dentro de casa, minha mãe não gostava que a gente saísse por conta dos perigos. Quando passamos a morar em outro bairro, é... nós passamos a morar num condomínio, então gerou uma certa segurança, não é?! Da... a gente conseguir sair mais, teve a questão do colégio que a gente estudou num colégio maior, então a gente, é... eu e meus irmãos passamos a ter essa liberdade maior, de poder sair, de poder ter contato com outras pessoas fora do nosso círculo familiar (Professor Voluntário 01 – RE, 2021).

O Professor Voluntário 01 – RE tentou o ENEM uma vez e não conseguiu ser selecionado para o curso que desejava. Após essa tentativa, ganhou uma bolsa para realizar um cursinho pré-universitário em uma instituição privada e após isto, conseguiu obter nota para ingressar no curso superior que almejava: Física. Por questões pessoais, acabou por abandonar o curso de Física, ingressando mais tarde em outros cursos de nível superior que também não concluiu. Em 2019 fez novamente o ENEM e ingressou mais uma vez no curso de Física, formação que realmente desejava obter.

No que se refere à educação não formal, o Professor Voluntário 01 – RE fez alguns cursos pagos, como de informática e o curso técnico de mecatrônica. Fez também outros cursos *online* gratuitos, tais como *design* gráfico, programação, AutoCAD, entre outros.

Professor Voluntário 02 – RE

Nasceu no ano de 2000 e vive no estado do Rio Grande do Norte. Apesar de ter 8 irmãos no total, apenas ele e mais outra irmã vivem com os pais. Em relação à profissão dos pais, sua mãe é cabeleireira e o pai é publicitário. De acordo com o Professor Voluntário 02 – RE, sempre teve apoio da família para estudar:

> ...eu sempre fui uma pessoa que recebi muito apoio da minha família, desde novo eu sempre participei de muita coisa, eu ia fazer curso de música, de não sei o quê, e sempre, é... minha família me deu muito apoio em relação a isso, de sempre me levar, sempre tá tendo esse trabalho, porque querendo ou não, por exemplo, com 8 anos comecei a fazer aula de teclado, então é, um dinheiro que tem que investir pra a gente ir desenvolvendo esse talento no instrumento, e de deixar nas aulas e tudo mais, bem como outras coisas que eu ia fazendo eu sempre tive bastante apoio da minha família em relação a isso (Professor Voluntário 02 – RE, 2021).

Em relação à trajetória de educação formal, Professor Voluntário 02 – RE estudou em escolas particulares na educação infantil e ensino fundamental. No ensino médio fez um exame de seleção para o Instituto Federal e foi admitido. Nessa instituição participou de Olimpíadas de disciplinas que cursava, passando em várias etapas, inclusive. Também participou de atividades ligadas às artes, como música e dança. Ao terminar o ensino médio, o Professor Voluntário 02 – RE realizou o ENEM para o curso de Física, sendo aprovado e sem ter realizado cursinho pré-universitário.

O Professor Voluntário 03 – RE

Nasceu no fim da década de 1990 em uma cidade de interior de um dos estados do nordeste brasileiro. É um de três filhos de uma família sustentada e cuidada apenas pela mãe, apesar de que nos últimos anos, o companheiro da mãe também passou a integrar a família. A mãe possui ensino médio completo e durante boa parte de sua vida, o sustento da família se deu por meio do trabalho da mãe como manicure, apesar de ela também realizar outras atividades remuneradas. O Professor Voluntário 03 – RE estudou em escolas públicas durante todo o seu percurso escolar. Quando questionado sobre a trajetória escolar, ele descreve:

> ...eu tinha medo de reprovar e ela (a mãe) brigar comigo. Eu até era bom aluno, mas aí eu fui crescendo, a gente vai querendo começar a ficar mais afoito, e não sei o quê... eu não vou dizer que eu era mau aluno porque eu não olho pra mim, não olho pra um aluno como eu e digo que era um mau aluno, porque eu só não tirava notas boas em todas as disciplinas porque eu estudava pela manhã, de tarde eu fazia as atividades em casa e a noite eu fazia curso técnico no IF. Aí, enfim, estudava manhã, tarde e noite. Não tinha como eu tirar 10 em tudo. E eu nunca fui uma pessoa calada, então assim, todo reunião tinha aquela reclamação "Ah, fala demais" (Professor Voluntário 03 – RE, 2021, grifo nosso).

O Professor Voluntário 03 – RE não menciona experiências de educação não formal, apenas um curso de inglês que frequentou durante 2 meses. De acordo com o entrevistado também é importante mencionar que durante o ensino médio, foi descobrindo-se como indivíduo LGBT, período em que também decidiu realizar o ENEM para o curso de Ciências Sociais, no qual foi aprovado. Mudou-se com 17 anos para a cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, para realizar a formação em nível superior.

O Professor Voluntário 04 – RE

Nasceu no fim da década de 1990 em um estado do norte do Brasil, mudando-se para a região nordeste no início da adolescência. É filho único e sua família é composta apenas por ele e sua mãe, que é servidora pública, formada em Enfermagem e em Educação Física. O Professor voluntário 04 – RE estudou em escolas públicas e privadas durante a educação básica. De acordo com o entrevistado, a escola pública municipal onde estudou tinha uma boa qualidade, por isso, tanto filhos da classe média como de classes menos abastadas compunham sua turma. Assim ele descreve sua educação escolar:

> Então, eu sempre tive uma base muito boa na minha educação, sempre tive. Desse colégio aí em diante, já deu pra desenrolar muita coisa porque, quando eu era pequeno, já tinha aula de Física, aula de Química, sabe?! Era aquelas coisas básicas lá, "vamos fazer vulcõezinho", eu adorava aquilo ali, aqueles vulcõezinhos... não lembro o nome do material que colocava, aí saía... aula de ciências, aí tinha que dissecar um peixe, coisa nojenta! Mas enfim, foram vivências assim que hoje quando eu converso com meus amigos, eles não tiveram essa oportunidade, sabe?! (O Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

Devido ao percurso escolar trilhado em escolas de boa qualidade pedagógica, o Professor Voluntário 04 – RE não teve dificuldades para ingressar no curso superior que desejava. Realizou a seleção para o curso de Filosofia, no qual foi aprovado. No que se refere às experiências de educação não formal, ele faz referência aos esportes, sobretudo a uma arte marcial, que em sua perspectiva, teve grande impacto na sua vida, o karatê:

> Quando eu entrei no karatê eu era uma pessoa, quando eu terminei eu era totalmente outra. Todo mundo ao meu redor percebia, assim, sabe?! Uma pessoa mais centrada e a postura também já mais reta. Hoje é que eu estou mais inclinadinho, mas antes eu tinha uma postura mais reta e o meu sensei, no caso o (nome do professor), ele saiu daqui de Mossoró, devido aos problemas de saúde da mãe dele, ele teve que morar lá, ele é uma pessoa realmente sensacional, um didático excelente... (Professor Voluntário 04 – RE, 2021).

A Professora Voluntária 05 – RE

Também nasceu na década de 1990 na cidade de Mossoró. De acordo com o seu relato, ela teve uma infância muito pobre, principalmente nos primeiros anos de vida. O seu pai estudou até a 1ª série do ensino fundamental, e a sua mãe, até a 4ª série do ensino fundamental. A Professora Voluntária 05 – RE descreve a situação econômica de sua família da seguinte forma:

> ...sempre foram muito pobres e quando eu nasci eles (inaudível), moravam em uma casa de aluguel e só tinham um bicicleta pra andar, e não tinham nem cama, eu não tive berço. Como eu tinha a 3ª irmã por parte de pai, que meu pai tem outros filhos fora do casamento, mais velhos... quando a minha terceira irmã nasceu, que o meu pai começou a trabalhar como corretor de carros e a situação melhorou muito, financeiramente, tinha uma casa melhor e tal, aí conseguiu mais pra frente comprar uma casa financiada pelo Minha Casa, Minha Vida e a gente atualmente está morando nessa casa (Professora Voluntária 05 – RE, 2021).

A Professora Voluntária 05 – RE estudou durante todo o percurso da educação básica em escolas públicas, tendo concluído o ensino médio aos 16 anos. Tentou algumas seleções do ENEM para o curdo de Direito, porém não obteve nota suficiente. Depois de algumas tentativas, por indicação de um irmão mais velho, que é formado em Ciências Sociais e estava cursando o doutorado em Antropologia, a Professora Voluntária 05 – RE também fez seleção para Ciências Sociais e no momento da entrevista já havia concluído o curso.

Além da educação escolar, a entrevistada relata ter realizado dois cursos de inglês, um de 3 anos e outro de 4 anos. Ademias, também obteve formações ligadas ao campo das artes, como cursos de técnica vocal e canto coral, em uma instituição pública municipal da cidade.

A Coordenadora 02 – RE

Nasceu no fim da década de 1980, em um estado da região sudeste do país, tendo se mudado para a capital do estado do Rio Grande do Norte, a cidade de Natal, em 2019. Possui uma irmã e seus pais obtiveram formação de nível superior, inclusive em nível de pós-graduação. A mãe é formada em História e em Pedagogia e o pai é engenheiro mecânico. Por sua mãe ensinar em escolas particulares, a Coordenadora 02 – RE teve bolsa de estudos nessas escolas, até o ensino fundamental 2, ingressando no Instituto Federal para cursar o ensino médio. Na região sudeste, ingressou no curso de Jornalismo em uma instituição pública, mas não concluiu. Já na região nordeste, ingressou no mesmo curso, também em uma instituição pública, e atualmente está cursando esta graduação.

Além da formação escolar, a Coordenadora 02 – RE estudou música e idiomas, mais precisamente o inglês e o francês. Também se envolveu com o movimento estudantil, como descreve:

> Eu comecei a me considerar militante no movimento estudantil. Eu fui do grêmio da minha escola, do CEFET, depois na universidade, ingressei no Centro Acadêmico, no DCE, comecei a me organizar... fiz parte de um cursinho que na época eu considerava popular, que hoje já é... na forma como eu enxergo educação popular, não consigo mais enxergar como educação popular (Coordenadora 02 – RE, 2021).

O Professor e Coordenador 03– RE

Nasceu na primeira metade da década de 1990, em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte, tendo se mudado para a capital do estado, Natal, quando criança. Juntamente com seu irmão mais velho, foi criado pelos avós maternos. Os seus avós cursaram apenas o ensino fundamental 1, sua avó concluiu o ensino fundamental 2 na terceira idade. Quando criança, estudou até o fundamental 1 em uma escola privada de bairro, e o restante do percurso escolar se deu em escolas públicas. Sobre as principais diferenças que percebeu entre a escola pública e a privada, o Professor e Coordenador 03 – RE relata:

> É engraçado, porque até... na escola privada, eu era muito do estudar, no sentido do curioso. Eu lembro que como a escola... era escola privada mas era escola de bairro. Aí tinha aquela lista de material e eram os pais quem compravam os livros, não é?! E aí eu lembro que sempre quando compravam os livros, antes de começar as aulas, obviamente, eu virava noites e noites lendo os livros e era lendo, folheando, nada de "estou estudando isso aqui, estou aprendendo", era lendo os livros que eu tinha muita curiosidade para... a respeito da leitura[...].
> E aí... mas aí, quando eu fui para a escola pública, na 5ª série, foi toda uma realidade diferente...
> ...enfim, eu sinto que eu perdi mais da minha curiosidade na escola pública, porque, enfim, era uma relação que a gente tinha diferente com os professores... eu lembro, perfeitamente, de no primeiro dia de aula chamar minha professora de Ciências de "tia" e ela olhou assim pra mim... porque na escola privada a gente tinha esse costume, não é?! Ela disse "eu vou ali pegar uma água e quando eu voltar eu vou mostrar a você quem é a sua tia"(srsrsr) (Professor e Coordenador 03– RE, 2021).

Além da relação com os professores, que na opinião do entrevistado, era mais distante no que se refere ao aspecto emocional, ele também cita a dificuldade que teve, sobretudo no ensino médio, para que pudesse ter um acompanhamento pedagógico em todas as disciplinas, pois não havia professores:

> Lembro que estudei numa escola que é lá na... infelizmente... educação brasileira... não tinha todos os quadros pra ter professor fechado, e aí eu estudava a tarde... e aí eu entrava na escola de 1h e a aula terminava 2h, 2h30. Porque não tinha mais professores (srsrsrsrs) e isso foi todo o meu ensino médio, altas lacunas de disciplinas, de Física, de Matemática. Nunca tive professor de Matemática no ensino médio, nunca tive de Física, só tive de Química no terceiro ano, uma loucura (Professor e Coordenador 03– RE, 2021).

Essa lacuna de professores lhe causou dificuldades de acompanhar posteriormente, no ensino superior, as disciplinas do curso de graduação, pois os conceitos não vistos no ensino médio serviriam de base para as disciplinas no ensino superior.

O Professor e Coordenador 03– RE fez 3 meses de cursinho pré-universitároo mas abandonou por falta de recursos financeiros. Cogitou fazer prova de seleção para o ensino superior privado, mas também não teria condições de arcar com os custos. Ao fazer o 1º ENEM, foi selecionado para uma vaga em outra cidade, mas novamente, por questões financeiras, não pôde cursar a graduação. Ingressou em um curso de nível técnico na área de nutrição, mas não concluiu. Posteriormente, o Professor e Coordenador 03– RE fez seleção para o ENEM novamente, sendo aprovado no curso de Química, curso que concluiu. Hoje ele cursa uma segunda graduação na mesma instituição pública.

Além da educação formal, o depoente refere-se a formações que realizou, tais como curso de línguas, de informática e um compilado de cursos profissionalizantes que objetivavam facilitar a inserção profissional, como por exemplo, atendente, recepcionista, hotelaria, entre outras áreas de formação, que compunham um pacote de 40 cursos ao todo.

A Ex-cursista e Professora Voluntária 06 - RE

Nasceu no ano de 2000 em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte, tendo se mudado para a capital, Natal, aos 10 anos de idade para morar com a avó. O seu pai concluiu o ensino médio e sua mãe não concluiu o ensino fundamental. Atualmente seu pai trabalha como encarregado em uma empresa que organiza supermercados e sua mãe é dona de casa. Ao todo, contando com os filhos oriundos de outras uniões de seus pais, a depoente possui 5 irmãos.

A Ex-cursista e Professora Voluntária 06 - RE realizou todo o percurso escolar em escolas públicas, que considera de boa qualidade. Assim ela descreve seu desempenho escolar:

> Bom, sendo bem sincera, não era aqueles alunos prodígio, eu só tirava as notas que eram necessárias, mas nunca tirava nota muito alta, sempre passei de ano direitinho. Eu fui começar a me interessar um pouco mais no ensino médio, e foi justamente quando eu comecei a me interessar mais pela área que eu atuo agora, que é na área de História. Então, mais nos anos regulares, no fundamental, tipo, fundamental 1 e 2, e só me interessei mais na frente no ensino médio. De fato eram escolas, até hoje são bastante comentadas aqui no bairro, são escolas, que por mais que sejam públicas, são escolas bem bacanas e a educação também foi bem bacana (Ex-aluna e Professora Voluntária 06 – RE, 2021).

A Ex-cursista e Professora Voluntária 06 - RE estudou no cursinho da Rede Emancipa e realizou o primeiro ENEM com o objetivo de ingressar no curso de Enfermagem, não tendo obtido nota suficiente. No ano seguinte, ao realizar outra prova do ENEM, ingressou no curso de História em uma universidade pública. Hoje realiza outra graduação em um Instituto Federal. No que se refere a experiências de educação não formal, realizou cursos como informática e inglês básico, que segundo ela, serviriam para complementar o currículo.

A Professora e Coordenadora 04 – RE

Nasceu na década de 1980, em um estado do nordeste. Aos 7 anos, seus pais, que eram professores universitários, mudam-se para um estado do Sudeste do país para cursarem mestrado. De acordo com a entrevistada, a condição econômica de sua família era superior à média das famílias do país:

> ...a gente tinha uma condição de vida muito superior a média, porque eu, por exemplo, tive a oportunidade de viajar quando era pequena... eu lembro que a primeira vez que eu peguei avião eu tinha 12 anos, não é?! Nos anos 1990, que era um grande privilégio, eu me senti a pessoa mais importante do mundo que ainda viajei sozinha. Então eu achava aquilo... eu tinha uma oportunidade de manter uma conexão com o lugar de onde eu sou, com a minha família, não é?! (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

A Professora e Coordenadora 04 – RE realizou todo o percurso do ensino fundamental em escolas particulares. Uma das principais dificuldades relatadas por ela, durante a vivência escolar, foi devido ao preconceito que as pessoas oriundas de estados da região nordeste do país, sofrem em estados de outras regiões:

> ...eu achava muito difícil e depois eu vim entender que tinha a ver com xenofobia mesmo. Eu era discriminada porque eu era (naturalidade), é tanto que enfim, tentava imitar o jeito de falar de (nome da cidade) porque eu só queria ficar em paz, eu não queria que ninguém ficasse me perturbando, do jeito que eu falava, e aí, eu ficava com essa sensação de estar em dois mundos, o mundo de casa, que eu falava à vontade, e o mundo de fora, que era o que eu tentava, assim, ser o mais imperceptível possível (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021, grifo nosso).

Além do preconceito com o seu lugar de origem, a depoente também relata que, apesar de frequentar escolas particulares, a seu ver, a qualidade pedagógica, sobretudo do material utilizado pela escola, não era boa:

> Tenho clareza que do ponto de vista pedagógico aquilo é um crime pedagógico, porque é um sistema apostilado, bastante padronizado que o que faz... como ele é muito grande, massivo, ele sai catando pessoas que se adequam ao alto rendimento, não é?! Mas, por exemplo, o material era de péssima qualidade porque eu conseguia, com pouca idade, identificar erros no material. Imagina assim, com 12, 13, 14 anos eu via, marcava, estava errado na apostila e esse era o material pedagógico que eles utilizavam (Professora e Coordenadora 04 – RE, 2021).

Durante o ensino médio, a família retornou para a região nordeste onde a depoente cursou o ensino médio. Após concluir o ensino médio, a Professora e Coordenadora 04 – RE realizou o ENEM e ingressou no curso de Biologia em uma universidade pública, novamente na região sudeste do país. Após a graduação, realizou mestrado e doutorado e atualmente é professora em uma instituição pública de nível superior.

No que se refere às experiências de educação não formal, a entrevistada estudou idiomas, sobretudo o inglês e francês. Também se envolveu em atividades ligadas ao esporte, às artes e à música, como voleibol, dança, coral e teatro, encorajada pelos seus pais. Além dessas atividades, envolveu-se também com o movimento estudantil, durante o ensino médio e no ensino superior.

Professora e Coordenadora 05 – RE

Nasceu no fim da década de 1980, em uma cidade da região sudeste do país. É a filha do meio de três irmãs. Sua mãe foi a primeira da família a formar-se no ensino superior, no curso de Pedagogia, e seu pai é formado em Administração, ambos em faculdades privadas. Por sua mãe

ser profissional da educação, a depoente estudou em escolas públicas nas quais a mãe ensinava ou era diretora e realizou parte do ensino médio em um IF, tendo evadido da escola e concluído o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos. Ingressou no ensino superior apenas aos 24 anos, no curso de Ciências Sociais. Antes disso, adquiriu uma formação de nível técnico e trabalhou em alguns estabelecimentos.

A depoente relata que o período do ensino médio foi marcado por uma situação conflituosa em seu contexto familiar, no que se refere ao estudo e ao trabalho, pois como os pais haviam começado a trabalhar jovens, também tinham a expectativa que as filhas igualmente trabalhassem, ao mesmo tempo em que a educação era vista como importante, como descreve:

> Então, havia essa pressão pelo trabalho, que acho que fez com que eu evadisse do meu colégio que era tido como excelente, mas que também teve um impacto assim... um colégio que seleciona pra ingressar, o CEFET, então eu entrei lá e achei tudo muito injusto, então, essa vivência de estar numa instituição que se constitui na meritocracia me marcou profundamente, assim, teve impacto de eu ficar deprimida, e acabar não querendo fazer questão de estar lá, nesse sentido... (Professora e Coordenadora 05 – RE, 2021).

Durante parte da adolescência e juventude, a Professora e Coordenadora 05 – RE dedicou-se a atividade do teatro, sobretudo teatro de rua, que a depoente denomina de teatro político. De acordo com ela, esta atividade teve uma grande repercussão na sua vida e formação, uma vez que foi através do teatro que fez vários cursos, em diferentes cidades, e conheceu diversas pessoas.

Professor Bolsista 01 – CS

Nasceu na zona rural, do interior do estado da Paraíba, no início da década de 1990. É um de três filhos de um casal de agricultores analfabetos. Estudou toda a educação básica em escolas da zona rural. Após concluir o ensino médio, permaneceu dois anos sem estudar ou trabalhar, pois, em sua perspectiva, as oportunidades para os jovens na zona rural não são muitas.

Após esse tempo, resolveu mudar-se para a capital de outro estado, onde sua tia trabalhava como doméstica, afim de também conseguir emprego. Nessa cidade, por intermédio da tia, conheceu uma professora antropóloga, que sabendo do interesse do Professor Bolsista 01 – CS pela escrita e por poesia, lhe conseguiu uma bolsa em um cursinho pré-universitário para que pudesse se preparar melhor para a prova e ingressar em um curso superior. O Professor Bolsista 01 – CS narra esse episódio de sua vida:

> E então ela era antropóloga lá em (nome da cidade) e ela tinha... ela tem na casa dela, tem uma coleção de 8.000 livros, de literatura, livros teóricos e ela é apaixonada por poesia, por literatura em si. E ela queria porque queria ver esses meus poemas que minha tia disse que eu fazia (srsrsr). E aí, eu fiquei... claro, eu não sabia que não eram bons, mas eu fiquei muito envergonhado, mesmo assim ela fez eu pegar os textos e ela, quando ela viu disse "(nome do entrevistado), não são bons não, não são bons. Mas comparando a sua trajetória de vida, sobretudo comparando a jovens da mesma idade que você, que moram na cidade, que tem muito mais oportunidade, você... é... podemos dizer que você conseguiu já muita coisa". E aí ela perguntou o quê que eu tinha ido ver em (nome da cidade), eu falei que tinha ido para trabalhar, aí ela disse mesmo assim "garoto, você não vai trabalhar coisa nenhuma, eu quero que amanhã", acho que era domingo, eu "quero que você vá procurar um cursinho pra estudar pra o ENEM" (Professor Bolsista 01 – CS, 2021).

Foi através dessa oportunidade que o Professor Bolsista 01 – CS pôde se preparar melhor para a prova do ENEM e posteriormente, ingressar no curso de Letras – Português em uma universidade pública no estado da Paraíba, graduação esta que está concluindo no ano de 2021. Além do cursinho pré-universitário, o depoente não vivenciou nenhuma outra experiência de educação não formal.

O Professor Bolsista 02 – CS

Nasceu na capital do estado da Paraíba, na segunda metade da década de 1990. Atualmente vive com seus pais em um bairro de classe média da cidade de João Pessoa e tem duas irmãs. Seus pais possuem ensino superior, sendo o pai formado em Administração, ocupando um cargo no servidor público e a mãe, é formada em História e atualmente desenvolve atividades de artesanato.

O percurso escolar do Professor Bolsista 02 – CS deu-se em escolas particulares da capital, primeiro, durante o fundamental 1, em escolas de bairro e depois, durante o fundamental 2 e ensino médio, em escolas maiores. No que se refere a experiências de educação não formal, o entrevistado estudou em escolas de línguas e realizou vários esportes, essa última, lhe proporcionaram participar de alguns torneios e conhecer outras cidades. Atualmente ele está concluindo a graduação no curso de licenciatura em Geografia e não fez cursinho pré-universitário como forma de se preparar para as provas.

O Professor Bolsista 03 – CS

Nasceu na capital do estado da Paraíba, na cidade de João Pessoa, na segunda metade da década de 1990, em um bairro periférico da capital. É o filho caçula, tendo duas irmãs mais velhas. O entrevistado descreve o contexto onde viveu boa parte da vida da seguinte maneira:

> A população de lá sofre quando chove, o rio enche, tem gente que mora em casas que são de palafita, que são aquelas que são em cima do rio, só com umas estacas segurando. É mais ou menos assim, tem gente que mora em casebres mesmo, a grande parte do bairro é essa a realidade. E tem bastante criminalidade, é um bairro muito pobre, que é uma coisa comum em muitos bairros daqui de João Pessoa. Então eu nasci nesse bairro, é... por conta de uma estrutura familiar mesmo, que eu possuía, eu nunca cheguei a me envolver com questões desse tipo, até sou bastante privilegiado, não é?! (Professor bolsista 03 – CS, 2021).

Durante todo o percurso escolar estudou em escolas públicas, pois os pais não tinham recursos para pagar por escolas particulares. Sua mãe sempre trabalhou no comércio, como atendente em lojas, e o seu pai teve vários empregos como porteiro, cuidador de idosos, entre outros. O Professor Bolsista 03 – CS foi o primeiro e único de sua família a ingressar no ensino superior, no curso de Ciências Biológicas, graduação que está concluindo no ano de 2021. Por não ter referências de pessoas com quem pudesse conversar sobre a vivência na universidade pública, o entrevistado teve alguns receios quanto a cobranças de taxas na instituição pública:

> ...É tanto que foi uma coisa bem complicada quando eu entrei porque eu tinha um medo muito grande, porque eu não sabia como era a universidade. Mas tipo, num nível que eu não tinha pessoas no meu convívio ou que eu pudesse chegar... ninguém que eu pudesse chegar e perguntar como é que iria ser... eu tinha um medo muito grande de precisar pagar alguma coisa dentro do curso, e eu não poder, eu não ter dinheiro porque eu não trabalhava. Tinha a questão da passagem, porque, tinha que pagar passagem pra chegar na universidade, não é?! E eu ficava hiper preocupado com isso também, porque eu não podia depender tanto do dinheiro dos meus pais, por mais que não seja tão caro assim, custa o quê?! 120 reais de passagem por mês... não é tão caro, mas é uma coisa que já faz falta. E aí eu ficava muito... eu tinha muito medo, eu até passei muito tempo relutante em entrar na faculdade por conta disso, porque eu não tinha... eu não sabia como era e eu também não tinha como saber, pesquisava na internet, também não tinha nada explicando, falando sobre o que eu tinha medo, aí eram essas as minhas dificuldades (Professor Bolsista 03 – CS, 2021).

Além do ensino formal, o depoente não teve outras experiências educativas não formais, pois, de acordo com ele, o bairro onde residia não dispunha de qualquer opção para as crianças,

adolescentes e jovens. Recorda apenas de um curso de judô e outro de informática que foi ofertado há muitos anos.

Professora Voluntária 04 - CS

Nasceu no início da década de 1990, na capital do estado da Paraíba, João Pessoa, e viveu boa parte da vida na zona rural do estado. Sua família é composta por mais uma irmã, a mãe e um padrasto. Todo o seu percurso escolar se deu em escolas públicas. Durante o ensino médio teve o primeiro contato com a educação enquanto educadora, por meio do curso de magistério em nível técnico. Sua mãe estudou até o 2º ano do ensino médio e seu padrasto é semianalfabeto.

A entrevistada, ao ser questionada sobre a sua relação com a escola e a educação, diz que sempre foi uma aluna aplicada:

> Então, eu sempre fui fascinada por leitura e escrita, é... na minha época de ensino fundamental eu só vivia na biblioteca, só vivia estudando. Relativamente eu era uma boa aluna, era uma aluna dedicada[...].
> Eu tinha pouco recurso, porque tipo, na minha época a gente não tinha muito acesso à internet, não tinha... internet era sonho. A gente não tinha celular, não tinha contato. Então a única coisa que a gente tinha acessível eram as bibliotecas da escola, que tinham até livros legais, tinham muitos livros. Eu, por exemplo, tive acesso a Pedro Bandeira, que é um autor que eu gostei muito. Eu tive acesso a Cecília Meireles, Clarisse Lispector, tudo através da biblioteca da escola. Então eu sempre fui dedicada, sempre gostei muito de estudar, sempre sentava lá na frente, não era aluna tipo nota 10, mas eu era tipo nota 8, nota 9, então eu sempre fui muito dedicada (Professora Voluntária 04 – CS, 2021).

No que se refere à educação não formal, ela complementa:

> Não, quando eu fazia ensino médio, na época CEFET, agora IFPB, eles fizeram uma parceria com a associação de moradores do sítio em que eu morava. E aí, a gente fez vários cursos de capacitações, inclusive a gente teve comunicação social para rádio, pra programa de rádio e tudo o mais. Acho que foram 6 meses, um pacotão de cursos, de marketing e vendas, administração, comunicação social... então, teve uma parceria lá, e na época, eu lembro que eu fiz esses cursos (Professora Voluntária 04 – CS, 2021).

Após o ensino médio a entrevistada ingressou no curso de Letras – Português em uma instituição pública e posteriormente realizou o mestrado em Direitos Humanos na mesma instituição.

Cursista 01 – RE

Nasceu no início da década de 1990, na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. Sua família era composta apenas por ela e a mãe, que faleceu há 11 anos. Quando seus pais se separaram, a entrevistada tinha 5 anos de idade. Sua mãe era agente de saúde, servidora pública do estado, e seu pai é pescador. Hoje vive com a tia e o filho desta tia. Ao ser questionada sobre o percurso escolar, a depoente descreve como este foi interrompido por uma doença:

> Eu sempre fui uma criança dedicada ao estudo, sempre gostei de ler, sempre gostei de ir para escola, não tive aquele problema de, tipo assim "ah, eu não gosto de estudar..." então assim, até aí tudo bem, só que quando chegou uma certa idade, na minha idade de adolescência, eu descobri que tinha uma deficiência crônica, não é?! E então eu estava no auge do meu ensino médio, e estava prestes a terminar meu ensino médio, não é?! Então assim, eu tinha vários sonhos, vários projetos, de chegar ao nível superior e tudo, e aquilo foi interrompido. Aos 17 anos esses projetos e sonhos que eu tinha foram interrompidos. Então eu passei um longo tempo cuidando da minha saúde, me cuidando e parei de estudar. Só que agora, mais ou menos 3 anos atrás, eu conclui o ensino médio, terminei, e hoje estou aqui, chegando ao início do ensino superior (Cursista 01 – RE, 2021).

Durante o percurso de vida, teve algumas experiências de educação não formal ligadas a atividades da igreja, mais especificamente na área de música, por meio dos cursos de canto e violão. Também desenvolve atividades com as crianças. A entrevistada não conseguiu ingressar na universidade pública, pois não obteve nota suficiente, mas utilizou a nota do ENEM e no momento da entrevista aguardava a chamada de ingresso em uma instituição privada para cursar Pedagogia.

Cursista 02 – RE

A entrevistada nasceu no fim da década de 1980, na cidade de Mossoró, cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte. Seu pai, já falecido, era marceneiro e estudou até o 3ª ano do ensino fundamental. Sua mãe é cozinheira e possui o 6º ano do ensino fundamental. Ao todo a família é composta por ela e mais três irmãos.

Além da educação escolar, a Cursista 02 – RE (2021) realizou formações em áreas que desejava atuar profissionalmente: *"De cabeleireiro eu nunca fiz nenhum curso, por uma parte eu só aprendi vendo, não é?! E assim, fora os cursos, eu andei fazendo esses cursos de secretária, de informática, uns cursos lá no SENAI, tipo assim, pra ter conhecimento de outras profissões"*.

A entrevistada trabalha como empregada doméstica há 8 anos e não obteve nota para ingressar no ensino superior.

Cursista 03 – RE

Nasceu na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, na primeira metade da década de 1980. Atualmente moram na mesma casa, ela, sua mãe e sua filha de 10 anos que foi diagnosticada como estando no espectro autista. Seu pai trabalha em uma serraria de móveis e sua mãe é dona de casa, além disso, realiza trabalhos informais para obter renda, além da pensão que recebe do ex-marido. Quando questionada sobre o contexto de vida durante a infância, ela descreve:

> E eu tive uma infância tranquila, eu brinquei muito, gostava muito de brincar, de correr, adorava boneca, e tinha minhas bonequinhas, minhas coisinhas. Eu era muito... é porque antigamente era totalmente diferente de hoje em dia, não é?! A gente vê os meninos, parece que estão mais avançados, e a tecnologia ajuda. E no nosso tempo não, não tinha, não é?! E pra mim, a infância foi muito boa, muito tranquila. Brinquei bastante, aproveitei, não é?! E até hoje eu digo, a melhor fase da vida da gente é a infância. Que é a fase suave, que a gente não entende, a gente é inocente e tem que aproveitar o que dá pra aproveitar. Mas foi bem tranquila, graças a Deus (Cursista 03 – RE, 2021).

A renda da família advém de salgadinhos que a mãe faz por encomenda para vender e de produtos de artesanato que a entrevistada produz, também para vender. A formação para a confecção desses produtos artesanais se deu por vídeos tutoriais no *Youtube*. Além disso, realizou cursos profissionalizantes, de operador de caixa, informática, entre outros.

Chegou a cursar Recursos Humanos, uma graduação tecnóloga, mas teve que abandonar por não ter condições de pagar as mensalidades. Após participar do cursinho da Rede Emancipa, a depoente não obteve nota para ingressar em um curso da universidade pública, mas fez seleção por meio do PROUNI e cursa Pedagogia em uma instituição de nível superior particular.

Cursista 04 – CS

Nasceu em uma cidade na região sudeste do país, no fim da década de 1990. Há 3 anos mudou-se para a cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, pois não tinha perspectivas de vida, no que se refere a formação e trabalho, na cidade onde morava. Seu pai é aposentado, mas trabalhou no comércio, e sua mãe realizava trabalhos informais, como revenda de roupas e,

após terminar o ensino médio pela modalidade EJA, agora cursa o técnico em enfermagem. Sobre o seu contexto de vida na infância ela descreve:

> Eu morava em uma periferia em (nome do bairro). Era uma avenida bem conhecida, que era a (nome da avenida). Que tinha... era uma comunidade que tinha 3 bocas de tráfico na mesma avenida, era uma avenida bem extensa e foi, nessa rua eu morei durante quase toda a minha vida, digamos assim. Eu me mudei... eu passei um tempo em (nome da cidade) quando eu era criança porque minha mãe é de lá, mas, é, a maior parte da minha vida, assim, até a fase adulta, foi nessa avenida, basicamente. E... apesar dessa questão, os membros, eles eram bem interativos, assim, tinha uma coisa de solidariedade entre os vizinhos, porque estava todo mundo em situação de dificuldade, então era um jeito de se fortalecer, eu acho, essa interação, sabe?! (Cursista 04 – CS, 2021).

A Cursista 04 – CS realizou todo o percurso escolar em instituições publicas e começou a trabalhar aos 13 anos de idade para ajudar com as despesas familiares. Após esse primeiro emprego, também cuidou de crianças como uma forma de obter renda. Contudo, foi cada vez mais difícil conciliar estudos e trabalho, como descreve:

> Eu acabei (a educação básica) com 18 anos, mas eu não sei como, assim, porque em relação ao meu aprendizado, eu não sei como eles me passaram todos esses anos, sabe?! Tipo, digamos que eu não ia mal só em Matemática, eu ia mal em todas as provas, sabe?! Aí, no final, eles passavam um trabalhozinho para eu fazer em casa, aí eu não conseguia, uma amiga que conseguia me ajudava, eu entregava e aí passei, sabe?! Então acho que passar... eu concluir, eu conclui, sabe?! Não absorvia muita coisa, sabe?! (Cursista 04 – CS, 2021).

Além da escola, já morando na cidade de João Pessoa, a entrevistada realizou um curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em uma escola estadual onde sua irmã era professora, e a partir dessa formação, conseguiu trabalhar na rede pública com crianças com necessidades especiais. Após realizar o cursinho Conexões de Saberes, ingressou no curso superior de Ciências Sociais em uma instituição pública.

Cursista 05 - CS

Sua família é composta por ela, uma irmã, a mãe e o padrasto que a adotou como filha. Nasceu na cidade de João Pessoa no fim da década de 1990. Realizou o percurso escolar na rede pública de ensino e considera que a sua trajetória escolar foi hora boa e hora ruim, pois teve problemas de saúde que a impediram de ir para a escola em determinados períodos do ano, momentos esses em que se ausentou para realizar cirurgias, como descreve:

> Quando eu era de criança pra adolescente, eu fui muito boa aluna, inclusive eu ganhei um prêmio da prefeitura de João Pessoa, do Estudante Nota 10, que aqui a gente tinha que fazer uma redação pra ganhar um computador. Aí eu ganhei. Aí passando, teve um tempinho que eu fiquei mais ou menos, mas foi passando, aí fiz o ensino médio. No ensino médio eu tive dificuldades de estudar por conta de que eu tive um problema de saúde, aí eu repeti uns anos. Aí, quando veio esse problema de saúde, eu tive muita dificuldade de estudar, porque eu tive que passar 2 meses ausente da escola e eu fiz essa cirurgia 3 vezes, ou seja, foram 3 anos na mesma luta, de não conseguir ir pra a escola (Cursista 05 – CS, 2021).

Além da escola, realizou cursos de profissionalização como em vendas, assistente administrativo e atendente de *telemarketing*, nessa última área de formação, atuou por um tempo. Após realizar o cursinho pré-universitário da Rede Emancipa, conseguiu ingressar no curso de Pedagogia em uma instituição pública de ensino superior na cidade onde mora.

Secretária de Juventude 01

Nasceu na capital de um dos estados brasileiros da região nordeste, no fim da década de 1990. Viveu boa parte da vida num bairro de periferia da cidade. Sua família é composta por ela, uma irmã e seus pais. O pai era pedreiro e a mãe, dona de casa. Ambos cursaram o ensino fundamental, mas não chegaram a concluí-lo, atualmente são aposentados. Aos 21 anos saiu da casa dos pais e passou a morar em outro bairro da cidade.

Sua trajetória escolar aconteceu em escolas públicas e privadas. No 4º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, estudou em escolas públicas. O restante do percurso, estudou em instituições particulares. A entrevistada descreve sua trajetória escolar do seguinte modo:

> ...como eu tinha várias limitações, não tinha internet em casa, não tinha computador, então, sempre procurava estar bem atenta nas aulas e compreender bem os conteúdos. Tive a oportunidade de ter vários professores parceiros, principalmente no ensino médio. Escrevi, por exemplo, o projeto para o Jovem Aprendiz do CNPQ com o professor de Biologia, tinha uma relação muito boa. E acho que não à toa também, foi aí que consegui até uma bolsa no terceiro ano, porque como minha mãe tinha ficado desempregada no início do ano, acho que era 2007, ela não tinha mais condições de pagar a mensalidade da escola, então quando eu conversei com a coordenadora "não, vamos ver o que a gente consegue resolver, você é uma boa aluna, tal". Enfim, acho que esse processo de ensino-aprendizagem foi algo muito relevante, obviamente, principalmente com essa relação de respeito, de referência mesmo a figura dos professores[...] (Secretária de Juventude 01, 2021).

Como vivenciou a realidade de escolas públicas e privadas na mesma cidade, ela descreve as principais diferenças:

> No 1º ano do ensino médio eu estudei no (nome da escola), onde hoje funciona a (nome da instituição) e a gente tinha... a dificuldade é porque eram muitos alunos, as salas superlotadas, me lembra muito também da própria dificuldade dos professores de ministrar as aulas porque era um ambiente quente, de muitos alunos, muito barulho, enfim... Já as escolas privadas, já era outra realidade, porque eram menos alunos, salas climatizadas, que os professores conseguiam ter um controle muito maior dentro da sala de aula, e que esse processo de aprendizagem ele tinha também um retorno bem mais positivo (Secretária de Juventude 01, 2021).

Ao terminar o ensino médio, a Secretária de Juventude 01 realizou o ENEM e ingressou no curso de Arquivologia em uma instituição pública. No que se refere a experiências de formação além da escola, foi voluntária em uma ONG que realiza ações educativas com crianças e adolescentes no que se refere a área da educação sexual. Também realizou cursos de informática em uma instituição pública voltada para as juventudes. Além disso, a depoente também se integrou a movimentos estudantis durante a graduação em instituição de ensino superior.

Subsecretário de Juventude – 02

Nasceu na primeira metade da década de 1990, na capital de um dos estados brasileiros da região nordeste do país. É o mais velho de uma família de 3 filhos. Seus pais são ambos servidores públicos e possuem pós-graduação. O entrevistado realizou o percurso escolar em instituições privadas até a conclusão do ensino fundamental, após isto, estudou o ensino médio em um IF.

No que se refere a vivências educacionais além da escola, mais especificamente de educação não formal, o entrevistado estudou música (o instrumento piano), línguas estrangeiras (inglês e alemão), e fez também um ano de intercâmbio na Alemanha durante o ensino médio. Além disso, integrou-se ao movimento estudantil. Essas duas últimas experiências, o intercâmbio e a vivência no

movimento estudantil, são evidenciados por ele como importantes na sua trajetória de vida, inclusive, em sua perspectiva, estão relacionadas:

> Foi um momento muito significativo, assim, e acho que me instigou... foi muito importante para a minha formação política também, porque eu acabei, por acaso, numa família que me instigava muito também a aprofundar os estudos sobre política e que me deu uma experiência, me relatava experiências muito legais, era uma família da Alemanha Oriental e que tinha tido um papel importante na época do regime do partido Socialista Alemão, naquele pós-guerra (Subsecretário de Juventude – 02, 2021).

Após concluir o ensino médio, o Subsecretário de Juventude – 02 ingressou no curso de Direito em uma universidade pública e atualmente cursa o mestrado na mesma área da graduação, na mesma instituição de ensino superior.