

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ingrid Wink

**CIDADE EDUCADORA E JUVENTUDES:
as políticas públicas e a participação dos jovens
na cidade de Gravataí – RS**

Porto Alegre
2011

Ingrid Wink

**CIDADE EDUCADORA E JUVENTUDES:
as políticas públicas e a participação dos jovens
na cidade de Gravataí – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre
2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

W773c Wink, Ingrid

Cidade educadora e juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS/ Ingrid Wink; orientador: Jaime José Zitkoski. – Porto Alegre, 2011.

229 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação. 2. Juventude. 3. Participação. 4. Cidadania. 5. Cidade educadora. 6. Políticas públicas. I. Zitkoski, Jaime José. II. Título.

CDU – 37:316.47.3

Ingrid Wink

**CIDADE EDUCADORA E JUVENTUDES:
as políticas públicas e a participação dos jovens
na cidade de Gravataí – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de fev. de 2011

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – Orientador

Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Marlene Ribeiro – UFRGS

Prof. Dr. Paulo Peixoto Albuquerque – UFRGS

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola – UNISINOS

Pra não dizer que não falei das Flores

*Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção...
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...
Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão...
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...
Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição:
De morrer pela pátria
E viver sem razão...
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não...
Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição...
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer...
(Geraldo Vandré)*

Para agir, os homens não saem do mundo, mas, ao contrário, é dele que retiram as possibilidades, a serem realizadas nos lugares.

(Milton Santos)

Dedico esta dissertação a todos os jovens que doaram parte de suas vidas lutando pela liberdade e dignidade humana em todas as suas formas, e especialmente àqueles que amadureceram persistindo na luta e na causa dos oprimidos.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação jamais se concretizaria sem um conjunto de pessoas e elementos essenciais para isto. Esta parada reflexiva de agradecimentos nos faz perceber o quanto somos envolvidos com muitos sujeitos e o quanto eles são importantes para a existência fazer sentido. Certamente não será possível citar todos, pois as relações e aprendizagens que construímos durante a caminhada são partes de uma totalidade nada fácil de resumir em poucas palavras.

Agradeço ao meu orientador de pesquisa Jaime Zitkoski e aos mestres que permitiram o aprofundamento deste estudo e contribuíram de forma singular para cada reflexão: Marlene Ribeiro, Carmen Machado, Paulo Albuquerque, Laura Fonseca, Vera Peroni, Augusto Triviños, Jorge Ribeiro, Alceu Ferraro e Euclides Redin. Agradeço aos mestres que fizeram parte da minha graduação em Ciências Sociais na Unisinos, como a Ana Mercedes que foi imprescindível para o debate sobre os movimentos sociais neste curso. Gostaria de fazer um agradecimento carinhoso ao Solon Viola, orientador de minha monografia de graduação, que injetou desde muito cedo a coragem de persistir no mestrado acadêmico, e agora se torna parte de minha banca examinadora, para meu orgulho.

Agradeço a minha filha Stella pela paciência em torno da minha ausência, e peço desculpas a ela tendo a convicção que um dia me compreenderá, pois é uma linda menina, atenta, sensível, carinhosa e solidária.

Agradeço a toda minha família pelo o apoio e aprendizagem durante esses vinte e oito anos de vida...

...minha mãe Rose, mulher guerreira, crítica, solidária, sensível e corajosa que não me deixou faltar amor por nenhum minuto de minha vida.

...meu irmão Amon, que problematizou tantos diálogos críticos durante a vida me ensinando a argumentar e incidir humanamente sobre a realidade. Os desafios sinceros que sempre me colocou impulsionaram avanços enquanto sujeito.

...meu pai Rui, que influenciou muito no que sou, principalmente, a contradição do ser humano e a capacidade contínua de tentar superar esse movimento “dialético”.

Agradeço ao Pedro pela compreensão, companheirismo, solidariedade e pelo coração enorme que tem no empenho de me ajudar a concretizar as coisas.

Agradeço ao Marion Machado Cunha, pessoa fundamental para a conclusão desta pesquisa, aprendo sempre ao lado dele, com seu olhar crítico, sensível, honesto e, principalmente, solidário.

Agradeço ao Jeferson por ter sido um grande apoiador do Mestrado desde o princípio, compreendendo meus momentos e possibilitando um cuidado amoroso para com nossa filha.

Agradeço a minha amiga Paola por ter sido uma grande companheira de pesquisa, e uma pessoa que nunca mediu esforços no intuito de ajudar e dividir nossas alegrias e tristezas com muito afeto cuidadoso.

Agradeço a minha amiga Thais Deamici pela ajuda nesta dissertação sendo sempre muito disposta.

Agradeço ao Leandro, um amigo “meio irmão” que mesmo sem intenções acabou me ensinou muito na vida, não apenas com sua amizade e companheirismo, mas com sua capacidade de tentar mudar algumas injustiças.

Agradeço aos amigos de orientação: Graziela, Roque, Marcelo, Valter, Thiago, Valdineia, Marcio e Terezinha, que proporcionaram momentos de ouvidos atentos nas trocas importantes de nossas pesquisas.

Agradeço aos meus amigos de Gravataí: Paula, Renata, Carol, João, Inajara, Raquel, Márcia e muitos outros que sempre me deram força, pelo apoio nos momentos intensos da vida.

Agradeço aos demais amigos que através da Faced, contribuíram com esta pesquisa por meio de nossos debates: Elen, Eduardo, Shin, Tzusy, Gregório, Bianca, Roberto, Paulo, Sônia, Vera Rosane, Marcelisa, Dilmar, Gilson, Isabela, Hilda Jaqueline, Jardélia, Beth, Walter, Maíra, Giovani, Laurence, Eliane, Carmen Victoria, Samuel, Onías, Jaira e muitos outros amigos e colegas.

Agradeço à Jurema Weber, que foi uma das primeiras mulheres a acreditar na minha iniciativa quando ainda não era pesquisadora e fui em busca disso.

Agradeço aos jovens entrevistados pela disposição de dialogar, bem como aos gestores que também viabilizaram esta pesquisa.

Agradeço aos amigos da Democracia Socialista de Gravataí, onde aprendo muito sobre a vida e sobre tentar organizá-la. Aproveito também para agradecer aos jovens militantes que fazem parte de minha trajetória política, pois são sempre grandes e solidários parceiros de luta.

RESUMO

Nesta dissertação pesquisamos as mediações existentes entre o processo de participação/formação política dos jovens da cidade de Gravataí-RS e as políticas públicas voltadas à participação das juventudes, sustentadas na concepção de Cidade Educadora, entre os anos de 2009 e 2010. A pesquisa – enquanto um estudo de caso – se inscreve a partir de uma abordagem qualitativa, orientada pelas premissas teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético. O principal objetivo consistiu em analisar, interpretar e problematizar as contradições existentes entre as possibilidades e a materialidade do exercício de uma cidadania emancipatória dos jovens, levando em consideração o referencial trabalhado no conceito de Cidades Educadoras. Nesse sentido, entender, na perspectiva das Cidades Educadoras, que contribuições e/ou limitações as políticas públicas podem trazer aos jovens da cidade de Gravataí na construção/materialização de uma cidadania emancipatória. Partimos do princípio que a juventude, dada sua intensa capacidade de agir, carrega um potencial de enfrentamento ao capital, ainda que veladamente. Também entendemos que a perspectiva organizativa das Cidades Educadoras orienta-se pelo princípio da constituição educativa do ser coletivo no espaço da cidade – por meio de sua ativa participação política –, baseada na intencionalidade e na execução de políticas públicas da gestão municipal, comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora. No entanto, as relações que constituem o modo de vida dos jovens e a organização política das cidades estão atravessadas pelo modo de produção capitalista. Nesse sociometabolismo estrutural, calcado na exploração do trabalho e na destruição da natureza que se propõe a uma contínua expansão, os jovens, interpelados por relações de trabalho orientadas pela lógica de produção e produtividade capitalista, de forma geral passam pelas suas juventudes induzidos a reproduzir o mundo da pseudoconcreticidade. Deste modo, nossa pesquisa aponta para uma compreensão de que o planejamento do tempo e da vida dos sujeitos está estabelecido em desigual proporção ao tempo do capital. Considerando ainda que a perspectiva e as práticas de construção de elos e diálogo da gestão pública com a comunidade, principalmente na organização de políticas públicas que envolvam a participação popular, tornam-se limitadas e/ou inexistentes. Produzindo um “abismo” entre as políticas participativas de uma proposta de gestão pública e a pouca participação juvenil nelas. Partindo do princípio de ser a contradição dialética o processo que impele o movimento do real, apontamos a possibilidade de resistência e enfrentamento ao capital por dentro de suas próprias contradições. Nesse sentido, o tipo de formação humana, bem como de organização social na luta de classes, está em disputa. Em torno destas considerações, apreendemos que a formação política (de caráter crítico) destas juventudes e a materialização da participação política dos sujeitos através de práticas e diálogos com a gestão pública, se explicitam como condições reais de efetivação da proposta de Cidade Educadora na e pela constituição de uma cidadania emancipatória.

Palavras-chave: **Educação. Juventudes. Participação. Cidadania. Cidade educadora. Políticas públicas.**

RESUMEN

En esta disertación, investigamos las mediaciones existentes entre nuestro proceso de participación/ formación política de los jóvenes de la ciudad de Gravataí-RS y las políticas públicas dirigidas hacia la participación de las juventudes, sustentables en la concepción de Ciudad Educadora, entre los años de 2009 y de 2010. La investigación – en cuanto estudio de caso – se dicta a partir de un abordaje cualitativo, orientado por las premisas teórico-metodológicas del materialismo histórico-dialéctico. El principal objetivo es analizar, interpretar y problematizar las contradicciones existentes entre las posibilidades y la materialidad del ejercicio de una ciudadanía emancipadora de los jóvenes, teniendo en cuenta el referencial trabajado en el concepto de Ciudades Educadoras. En este sentido, entender, en la perspectiva de las Ciudades Educadoras, que contribuciones y/o limitaciones las políticas públicas pueden traer a los jóvenes de la ciudad de Gravataí en la construcción/materialización de una ciudadanía emancipadora. Partimos del principio de que la juventud, dada su intensa capacidad de actuar, carga un potencial de enfrentamiento al capital, aunque veladamente. Asegurando que la perspectiva organizadora de las Ciudades Educadoras se orienta por el principio de la constitución educativa del ser colectivo en el espacio de la ciudad – por medio de su activa participación política – basada en la intencionalidad y en la ejecución de políticas públicas de la gestión municipal, comprometidas con la emancipación de la clase trabajadora. Por lo tanto, las relaciones que constituyen el modo de vida de los jóvenes y la organización política de las ciudades están cruzadas por el modo de producción capitalista. Bajo ese sociometabolismo estructural basado en la explotación sin fin, los jóvenes, interpelados por las relaciones de trabajo orientadas por la lógica de producción y productividad capitalista, de forma general pasan por sus juventudes reproduciendo el mundo de la pseudoconcreticidad. De este modo, nuestra investigación apunta para una comprensión de que el planeamiento del tiempo y de la vida de los sujetos está siendo establecido en una proporción desigual al tiempo del capital. Considerando aún que la perspectiva y las prácticas de la construcción de enlaces y diálogos de la gestión pública con la comunidad, principalmente en la organización de políticas públicas que involucren la participación popular, tornan-se limitadas y/o inexistentes. Produciendo un abismo entre las políticas participativas de una propuesta de gestión pública y la reducida participación juvenil en ellas. Partiendo del principio de ser la contradicción dialéctica el proceso que permite el movimiento del real, apuntamos la posibilidad de resistencia y enfrentamiento al capital adentro de sus propias contradicciones. En este sentido, que el tipo de formación humana, así como de organización social, en la lucha de clases, está en disputa. Alrededor de estas consideraciones, aprehendemos que la formación política (de carácter crítico) de estas juventudes y la materialización de la participación política de los sujetos a través de las prácticas y diálogos con la gestión pública, explicitan como condiciones reales de efectuación de la propuesta de Ciudad Educadora, en la, y por la constitución de una ciudadanía emancipadora.

Palabras clave: **Educación. Juventudes. Participación. Ciudadanía emancipadora. Ciudades educadoras. Políticas públicas.**

WINK, Ingrid. **Cidade Educadora e Juventudes**: as políticas públicas e a participação dos Jovens na cidade de Gravataí-RS. Porto Alegre, 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LISTA DE SIGLAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras
CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE – Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
EBES – Estado de Bem-Estar Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP – Espanha
FSM – Fórum Social Mundial
IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MMM – Marcha Mundial de Mulheres
OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização Não-Governamental
OP – Orçamento Participativo
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento – Governo Federal
PÓLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária do Governo Federal
RS – Rio Grande do Sul
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Gravataí
UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIVERSIDADE CULTURAL, HISTÓRIA E ATUALIDADE DE GRAVATAÍ – RS: o <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa	34
2.1 ANÁLISE HISTÓRICA DO MUNICÍPIO: população, diversidade e constituições políticas gerais.....	36
2.2 A CATEGORIA <i>JUVENTUDES</i> E O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	48
3 PROJETO CIDADES EDUCADORAS EM GRAVATAÍ – RS: juventudes e cidadania emancipatória	70
3.1 O PROJETO CIDADES EDUCADORAS E SEUS PRINCÍPIOS.....	71
3.2 ELEMENTOS DA CIDADANIA, DA PARTICIPAÇÃO E DOS REFLEXOS NA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EM GRAVATAÍ	94
3.3 JOVENS E POLÍTICA: a formação dos sujeitos na experiência de Gravataí-RS	116
3.3.1 A formação política na escola	117
3.3.2 As relações familiares e suas referências políticas	124
3.3.3 A mídia e a formação da consciência política	128
3.3.4 A análise de gênero na formação política	134
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES: que avanços?.....	144
4 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS JUVENTUDES EM GRAVATAÍ – RS	153
4.1 A CIDADE E O POTENCIAL EDUCADOR NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	153
4.2 JUVENTUDES E A PARTICIPAÇÃO/ NÃO-PARTICIPAÇÃO	164
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE JUVENTUDES E CIDADE EDUCADORA	172
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	200
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aos jovens	201
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas aos gestores públicos	204

APÊNDICE C – Carta de termo de consentimento livre e esclarecido	208
ANEXOS	210
ANEXO A – Carta das Cidades Educadoras	211
ANEXO B – Tabela da AICE de valores de filiação das cidades	216
ANEXO C – Estatuto da Juventude	217

1 INTRODUÇÃO

Entardecia em Porto Alegre, no dia vinte e cinco de outubro de 2010. Saio de uma orientação de pesquisa no prédio da Faced e me dirijo ao Bar do Antônio na UFRGS. Lá tomo um café com duas amigas, também pesquisadoras, eis que meu telefone toca, era meu tio repetindo rapidamente, quase difícil de entender: *Fifi, teu pai tomou um tiro, teu pai tomou um tiro no pulmão!* A partir deste dia, minha vida toma outros rumos. Minha compreensão sobre a velocidade do tempo se aguça, sobre a fraqueza da carne, sobre a leveza da alma. Alma? Sabemos que num piscar de olhos, ela pode se acabar, mas não levamos esta receita muito à sério até que se materialize. Convivi um mês em turno integral no Hospital Cristo Redentor, presenciando as mais diversas formas de força humana na tentativa de viver. Sentia isso por todos os lados, todos os corredores, todos os quartos. Acompanhei diversas maneiras de resistência, de insistência, de dor. Dor na sua forma mais cruel, a dor da pele. Aquela dor que muitas vezes é resultado de perversas dores da dignidade, uma dor tão forte, que atinge a dignidade do corpo. Naquele hospital internam-se pessoas baleadas, queimadas, quebradas, amputadas, esfaqueadas, atropeladas. Sua população é na grande maioria de pessoas humildes, de pessoas em situação de vulnerabilidade social, de pessoas que não tem convênio médico para estancar suas feridas. Um hospital totalmente gratuito, onde muitas “gentes” dependem dele para ter esperança de sobreviver. Internam-se aqueles que lidam com a violência, com a tragédia, com a insanidade da velocidade de um carro, de uma bala de chumbo, de uma faca, de cães soltos pela rua. Nada disso existe no condomínio fortificado da elite. Isso existe na rua, na cidade, nos arredores, no espaço onde o capital permite circular tais “gentes”. Inicialmente meu pai esteve bem, mas depois de duas semanas teve uma recaída e passou dias na Unidade de Terapia Intensiva totalmente inconsciente. O tiro? Tentaram levar sua moto. Sequelas acompanham nossa rotina e daqui por diante sempre acompanharão. Após perigosa cirurgia, desenvolveu enfermidades que outrora não lhe pertenciam. Era dia em Gravataí, num bairro popular, muitas pessoas por perto. O autor do disparo? Saiu correndo rua acima. Segundo meu pai, era um jovem entre 15 e 20 anos, no máximo.

Com base neste relato, nosso ponto de partida na pesquisa orienta-se pela realidade existente no espaço que vivemos cotidianamente. Delimita-se, portanto, no espaço permitido para que a classe trabalhadora viva, o espaço em que estes sujeitos interagem de forma singular e particular na sua relação dialética com o sistema global, ou seja, a cidade. O estudo foi realizado na cidade de Gravataí – Rio Grande do Sul, entre os anos de 2009 e 2010.

Para iniciar nossas palavras é preciso mencionar as orientações teóricas de pesquisa. O pensamento humano não é dado ao acaso ou fruto de espontaneidade.

É, portanto, uma escolha velada ou consciente. Neste sentido, Gramsci (1989) nos auxilia sobre a necessidade de aprendermos a língua, ou seja, do sujeito incidir sobre a linguagem, como meio de desenvolver o pensamento crítico. Isso significa dizer que a forma como expressamos a realidade diz respeito a um “certo modo” de pensar. O pensamento não acontece em estruturas neutras e, por isso, está em constante disputa entre sua forma hegemônica e sua forma comprometida com as classes subalternas. Esta pesquisa nas suas escolhas metodológicas parte sobre a materialidade que fundamenta o pensamento humano. As análises processuais e históricas ocorrem conforme as relações do homem com o homem e do homem com a natureza. Se estas relações são processuais, logo, não são lineares ou tampouco estagnadas por um destino pré-estabelecido e imutável.

Esta pesquisa situará do início ao fim os jovens e as *juventudes* como sujeitos de análise, partindo da classe oprimida, classe trabalhadora, classe subalterna, classe popular, *classe-que-vive-do-trabalho*¹. Fazemos questão de referenciar a existência destes termos de diferentes teóricos, pois aparecerão ao longo da escrita representando a necessidade de enfatizar que estamos tratando dos jovens que vivem no contraponto à elite dominante. Em nenhum momento iremos nos referir aos jovens e *juventudes* como totalidade absoluta, pois desta forma incluiríamos neste universo os jovens filhos da classe dominante, que não necessitam nem de políticas públicas sociais ou tampouco tem interesse por uma perspectiva de transformação socioeconômica e/ou a divisão de suas riquezas.

Durante o período de resguardo em função da saúde de meu² pai, diversas vozes surgiam em nossa rotina: *Se ‘pega’ um ‘guri vagabundo’ desses, tem que*

¹ Para nossa formulação sobre as classes citadas acima, apreendemos da pesquisa de Mestrado Acadêmico de Elen Machado Tavares: *Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?* (2010) orientada pela professora Dr^a Carmen Lúcia Bezerra Machado, sua síntese sobre a referência que faz quando cita “classe trabalhadora” e “classe-que-vive-do-trabalho”, onde diz: “Para Antunes (1999, p.101-2) é necessário defender uma ‘noção ampliada de classe trabalhadora’, destacando a importância do ‘conceito marxiano de *classe trabalhadora*’, enfatizando sua maneira atual de ser, de produzir a sua própria existência. Segundo ele: *A classe-que-vive-do-trabalho*, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente dos processos de valorização do capital] Ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a *totalidade do trabalho coletivo assalariado*” (TAVARES, 2010, p. 17-18). Isso significa compreender, que trataremos da classe trabalhadora de forma ampla, não apenas os sujeitos que vendem sua força de trabalho, mas os sujeitos que vivem necessariamente do seu trabalho.

² Salienciamos o uso do pronome na primeira pessoa do singular neste parágrafo, para dialogar com o caso específico utilizado no início desta dissertação sobre o fato já mencionado ocorrido com o pai da pesquisadora.

mandar matar. Colocava-me refletindo exaustivamente sobre a realidade vivida, a realidade dada nas relações da cidade, e a realidade que tentamos transformar. Com isso pensava como se dão essas formações sociais, os significados da existência e a voracidade da vida na tentativa de atender necessidades básicas. Trata-se da realidade e o cotidiano de jovens que não puderam ou não podem “enquadrar-se³” como sujeitos no mundo da exploração do trabalho humano ou sequer tem possibilidades para fazer outros tipos de trabalho. Nas cidades populosas, no “nó urbano” estão milhares de jovens perdendo nas suas sentenças cotidianas, o direito à vida em sociedade. O “alvo”, portanto, já não era apenas meu pai. Eram todos aqueles que naquela rua, naquela tarde, ali estavam.

Para apresentar e expor a problemática urbana impõe-se um ponto de partida: o processo de industrialização. Sem possibilidade de contestação, esse processo é, há um século e meio, o motor das transformações da sociedade (LEFEBVRE, 2001, p. 11).

Aponta-nos o autor o marco histórico industrial na transformação da sociedade que se sintetiza – entre relações de conflito, de mudanças e superações – na que temos hoje. Expomos na pesquisa o conceito de cidade concreta, no sentido de percebê-la como “sociedade urbana” apreendido por Lefebvre, quando diz que “a expressão ‘sociedade urbana’ responde a uma necessidade teórica. [...] um movimento do pensamento em direção a um certo *concreto* e talvez *para o concreto* se esboça e se precisa. [...] Esse movimento [...] conduzirá a uma prática, a *prática urbana*” (2008, p. 16). A cidade pré-existe à industrialização, porém, não se desvincula em nenhum momento histórico do modo de produção de seu tempo, de sua cultura. A afirmação reportada ao período moderno fundamenta, principalmente, a perspectiva da divisão do trabalho geradora das atuais oposições entre campo e cidade estabelecidas pelo capital de acordo com suas necessidades:

³ Na atual conjuntura em que se organiza a sociedade, pior do que o “enquadramento” humano na exploração do trabalho é a falta dele. Estas perspectivas emergem um fenômeno onde a falta de trabalho remunerado provoca a busca por alternativas de sobrevivência onde a vida se torna ainda mais vulnerável. Através desta lógica, o capitalismo mantém o domínio sobre os trabalhadores tendo em vista que no modelo trabalhista neoliberal da produção e de serviços, existem mais pessoas do que vagas de trabalho.

A divisão do trabalho no interior de uma nação gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola, de outro; e com isso, a separação entre *cidade* e o *campo* e a oposição de seus interesses (MARX, 2008, p. 12).

De início situamos o entendimento da formação da cidade atual inserida no sistema capitalista, onde se agregam sobre o fenômeno urbano uma série de conceitos e categorias que formam a vida coletiva destes centros. Neste sentido, o termo *cidade* na pesquisa, comporta não apenas uma delimitação de áreas físicas, mas principalmente o sentido urbano inserido nestas áreas, e as relações que ocorrem nesse cenário. Analisaremos as possibilidades e as limitações político-educativas dentro da cidade de Gravataí, tanto na realidade dos jovens quanto na administração do poder público deste espaço.

A delimitação do objeto de pesquisa orientado entre: *juventudes* e *Cidade Educadora* admite, portanto, a utilização dos conceitos de tempo/ espaço, expressos no sentido de Milton Santos:

Através do processo da produção, o "espaço" torna o "tempo" concreto. Assim, a noção de trabalho e a de instrumento de trabalho são muito importantes na explicação geográfica, tanto ou mais do que no estudo dos modos de produção. O trabalho realizado em cada época supõe um conjunto historicamente determinado de técnicas. Segundo uma frase muito frequentemente citada de Marx (*Capital*, I, p. 132, edição de M. Harnecker), "o que distingue as épocas econômicas umas das outras, não é o que se faz, mas como se faz, com que instrumentos de trabalho". Esta noção tem, pois, um valor histórico e espacial. A cada lugar geográfico concreto corresponde, em cada momento, um conjunto de técnicas e de instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada (2006, p. 34-35).

Ao considerar as palavras de Santos, apreendemos o espaço trazido na perspectiva de sua construção conforme a concretude do processo produtivo imbricado nas relações locais, em um movimento dialético com a compreensão global da forma capitalista em que se apresenta hoje. Na particularidade do espaço histórico referido, encontraremos no decorrer das análises, os elementos culturais e formativos gerais do que hoje é Gravataí.

Esta pesquisa é um estudo realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc – inserida na Linha de Pesquisa – Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – TRAMSE.

O tema central da pesquisa analisa através da concepção de Cidade Educadora, os limites e possibilidades desta enquanto planejamento das políticas públicas e da cidadania voltadas à participação dos jovens da cidade de Gravataí – RS. Este tema leva em consideração fundamentalmente os reflexos do modo de produção capitalista de forma intrínseca em todos os movimentos da pesquisa, ainda que observemos continuamente a potencialidade da diversidade cultural, da cidadania e da participação política da população jovem ao longo do estudo.

A investigação de pesquisa delimita-se pelo seguinte problema: **na perspectiva das Cidades Educadoras, que contribuições as políticas públicas podem trazer aos jovens da cidade de Gravataí – RS, para a construção de uma cidadania emancipatória?**

O processo de amadurecimento da pesquisa foi também orientado conforme sugestões da banca examinadora do projeto, atendendo a necessidade de unificar o objeto de pesquisa. Neste sentido, a categoria de *juventudes* é o principal foco na observância dos conceitos a ela problematizados, no que se refere à perspectiva da *Cidade Educadora* enquanto política pública na lógica da participação juvenil.

A pesquisa tem por objetivo geral, analisar, interpretar e problematizar as relações e contradições entre a possibilidade e a materialidade do exercício de uma cidadania emancipatória dos jovens, levando em consideração o referencial trabalhado no conceito de Cidades Educadoras. Trata-se da constituição educativa do ser coletivo no contexto de cidade baseada pela intencionalidade e execução de políticas públicas da gestão municipal. Deste modo, algumas palavras são chave para o desenvolvimento desta pesquisa: educação; Cidade Educadora; juventudes; cidadania emancipatória; políticas públicas e participação.

Quando enunciamos a cidadania emancipatória, dialogamos com a perspectiva de Marlene Ribeiro (2002) em seus estudos sobre cidadania, educação e movimentos sociais, onde a autora anuncia a contradição existente entre a “cidadania” e a “emancipação humana”.

A questão da cidadania é enfocada sob um outro ângulo pelos filósofos que pensam a constituição de um Estado moderno. A igualdade e a liberdade, como direitos reivindicados pela burguesia que dispute o espaço público com a nobreza e o clero, a centralização do poder e a soberania são as questões definidoras do Estado nacional, no qual está comprometida a cidadania moderna.” (RIBEIRO, 2002, p. 119)

Mencionar a cidadania remete ao processo histórico da constituição do que hoje compreendemos por ser cidadão e as estruturas formativas do Estado. Neste sentido, o Estado burguês não prescinde de formas de emancipação humana simplesmente através da cidadania. O que levantamos, porém, é que a ideia de “libertação” expressa desde Paulo Freire entre outros autores, é a que estabelece teoricamente a “cidadania emancipatória” como um período de transição à libertação. Em outras palavras, é um processo que tem como objetivo a emancipação humana através de meios democráticos dos sujeitos coletivos e suas organizações sociais. Esta exposição nos permite pensar que a cidade – no caso desta pesquisa – faz parte desse processo e está necessariamente inserida na lógica da organização social contemporânea, onde encontramos a presença do atual Estado. Esta formulação sobre cidadania e emancipação permeará nosso raciocínio teórico permanentemente, principalmente, quando nos referimos aos limites/possibilidades dos sujeitos de educar e se educar através das práticas cidadãs em busca de um bem coletivo a partir do movimento do real. Em nosso caso, o Estado realmente existente que é base importante para repensar a cidadania.

Propor um estudo aprofundado sobre qualquer fenômeno requer condições materiais necessárias para sua efetivação, além de significações históricas relevantes entre pesquisa e sujeito que pesquisa. Neste sentido, focamos numa consciência de relevância social coletiva, partindo de uma concepção materialista dialética de projeto de sociedade embasada numa práxis transformadora.

A importância que apresenta para o marxismo a concepção materialista da realidade torna necessário referir-se brevemente ao materialismo filosófico. Já sabemos que ele considera que a matéria é o princípio primordial e que o espírito seria o aspecto secundário. A consciência, que é o produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo (TRIVIÑOS, 1987, p. 50).

As palavras de Triviños auxiliam a apresentação de uma compreensão filosófica deste estudo no sentido de problematizar a cidade, os jovens e as perspectivas de cidadania/ Estado a partir dos elementos concretos realmente existentes. Isso significa dizer, que, além das análises, esta pesquisa também se propõe (partindo da teoria e dos instrumentos utilizados) a refletir – na possibilidade de reinventar – sobre novas formas de relações sociais, correlações de poder e processos de materialização contra-hegemônica na vida da cidade. Orientamos também nossa perspectiva sempre na direção do *inédito-viável* freireano e suas formas de modo a tentar não nos afastar da capacidade crítica sobre elas. Para Marx (2007) podemos traduzir o que Freire (1987) considera *inédito-viável*, como *transformação* a partir da realidade interpretada.

Uma chave inicial para a explicação da escolha do tema é a realidade traduzida em memórias e histórias da pesquisadora. Neste sentido ressaltamos um caminho traçado por luta estudantil universitária e participação política ativa em diversas áreas da cidade, como inserção político-partidária juvenil – que se interliga em movimentos setoriais como economia solidária, livre orientação sexual, ecossocialismo, etc. – e mais fortemente o movimento feminista. Acrescentamos também a caminhada enquanto jovem inserida em espaços de gestão pública, trabalhando por alguns anos na Secretaria Municipal de Educação – SMED de Gravataí, e, posteriormente, professora de ciências humanas de adolescentes no Ensino Fundamental e Médio de duas escolas públicas.

As lutas citadas sempre foram por direitos dos jovens ao acesso universitário, direitos das mulheres na política, direitos dos casais homossexuais, etc. Éramos jovens pensando incansavelmente como poderíamos usufruir dos espaços democráticos de intervenção política, de participação cidadã, de trabalho, de respeito cultural, de consciências e temas das mais variadas ordens. E, assim, a trajetória foi se constituindo, sempre como parte da vida objetiva, interrelacionando o fazer coletivo do cotidiano às formações apreendidas enquanto sujeito político dos espaços diversos. Outro elemento a ser mencionado foi a socialização formativa política que ocorreu nas relações familiares. Sobre estas, ressaltamos principalmente a parte materna, onde sempre eram problematizadas questões sociais gerais, além do cotidiano de convivência com uma mãe militante sindical.

O trabalho da pesquisadora enquanto funcionária da SMED de Gravataí durante algum tempo, permitiu aproximação com o tema da Cidade Educadora como algo novo para todos, de modo geral. Aos poucos fomos apropriando-nos de algumas propostas em que o termo Cidade Educadora dizia respeito. Na época pudemos acompanhar apenas relatos de representantes da SMED que participaram das trocas educativas com cidades de diversos lugares do mundo.

A experiência de ser professora de jovens adolescentes em sala de aula foi um momento autocrítico. Podemos dizer que foram reformuladas concepções enquanto militante juvenil, onde achávamos que os jovens estavam desestimulados a participar de momentos/ movimentos políticos no país. Essa reformulação não apenas injetou esperança e ânimo de aprofundar um estudo, como também emergiram as mais diversas contradições do *ser* e *estar* jovem, e as perspectivas otimistas de muitos rumos que os jovens evidenciaram com o passar dos anos.

A certeza pela centralidade do fenômeno das *juventudes* consolidou-se não apenas com as práticas políticas e docentes junto aos jovens, mas também pela realidade vivida pela pesquisadora ao trabalhar como Conselheira Tutelar suplente, em Gravataí. Naquele espaço e naquele tempo em que pudemos experienciar este trabalho, passamos pelos locais mais sombrios de Gravataí, os cantos mais distantes, as formas mais desumanas e mais desumanizadoras de lidar com pessoas. Quando nos referimos aos “cantos distantes”, não são os cantos há quilômetros dos bairros, mas os cantos que sempre estiveram aos nossos olhos, os espaços públicos e visíveis, e, no entanto, espaços sociais distantes demais da agitada cidade. Tratava-se de uma perversidade sem tamanho, o funil de todos os processos imagináveis do que o modelo capitalista de vida foi capaz de gerar nessa sociedade em que vivemos. Foi um convívio diário por um mês com a camada mais pobre de toda a cidade, mas não apenas isso – era a parte mais inocente desta população: crianças, adolescentes e jovens. Relações contínuas de extrema violência, abandono, morte, carência absoluta de tudo – de saúde, de carinho, de educação, de recursos, de ternura, de dignidade. E ainda assim, percebíamos naquelas pequenas e jovens vidas uma inexplicável vontade de que tudo um dia pudesse ser diferente. Até mesmo as crianças inocentes, tinham consciência que aquela situação não era “normal”, não era “boa”, não poderia ser “o natural” viver daquela forma. Como afirmamos isso? Bastavam poucos minutos de diálogo com

elas para perceber. Na memória ficam determinadas imagens que sempre serão guardadas. Lembramos dessas pessoas quando pensamos que a luta pela dignidade e liberdade humana está apenas começando, está em processo permanente.

Estes caminhos sobre práticas nunca foram percorridos solitariamente, mas sim, sempre junto aos grupos de pessoas e lideranças na construção de novas possibilidades sociais. Foram entrelaçados numa problemática observada ao longo do tempo e hoje se consolida no pilar deste estudo.

Partindo desta percepção apenas intuitiva, podemos considerar o momento inicial de um novo processo: a interligação entre todo o fazer já realizado na experiência pessoal e profissional com a consciência de que a educação transpassava todos esses elementos. Percebemos também que os momentos educativos não estavam mais contemplados apenas no espaço escolar, e o que a escola tinha para oferecer politicamente ainda era muito pouco. Então, passamos a remeter-nos à ideia de Cidade Educadora e as suas possibilidades enquanto ligação das práticas políticas vivenciadas até o momento do projeto desta pesquisa.

Esta construção não foi espontânea, pelo contrário, foi acontecendo ao longo da tomada de consciência da pesquisadora, ainda no processo de elaboração da pesquisa, que, com certeza, não carrega consigo um resultado final acabado. Porém, existem elementos que consolidam alguns fatores do que se apresenta como objeto de análise. Trata-se dos estudos sobre planejamento educativo para a cidade, dentro do que apresentaremos mais adiante, com importante interlocução entre o território no sentido de “espaço” citado anteriormente, que o jovem ocupa ou participa – ou não – dentro da realidade objetiva da cidade.

Assim, é importante ressaltar o momento metodológico de afastamento entre o envolvimento histórico da pesquisadora com o tema, e a necessidade de reflexão. Desta forma, buscaremos análises e pesquisas já realizadas por outros sujeitos, bem como a unificação destes elementos ao referencial teórico escolhido juntamente da empiria específica em Gravataí.

A pesquisa qualitativa teve como técnica na coleta de dados e informações, a realização de nove entrevistas semi-estruturadas, as análises de documentos

históricos da cidade e a observação participante de momentos políticos registrados sob a forma de pequenos diários de campo que foram inseridos no corpo do texto.

Na composição dos sujeitos da pesquisa, faremos algumas apresentações de como chegamos até estes. Compreendendo que os jovens são os principais sujeitos de análise e a Cidade Educadora é a orientadora das práticas das relações administrativas, sendo também compostas por sujeitos políticos, optamos por estudar mais aprofundadamente nove sujeitos: cinco jovens da cidade e quatro sujeitos diretamente ligados à estrutura administrativa municipal. Destes quatro sujeitos vinculados à administração pública local, apenas um deles é jovem. Os cinco sujeitos jovens tiveram como critério para entrevista, participar de algum tipo de grupo social, seja religioso, cultural, partidário, etc., no intuito de aproximar-nos de falas que também pudessem representar coletivos. Nossas buscas resultaram nas seguintes entrevistas:

Jovem 1 – um jovem de vinte e quatro anos, participante de um grupo cultural de Centro de Tradições Gaúchas – CTG de um bairro popular de Gravataí. Ensino Médio completo, não estuda no momento e é trabalhador de uma grande empresa metalúrgica na cidade;

Jovem 2 – uma jovem de vinte e cinco anos, participante de um grupo cultural comunitário – no caso específico, uma escola de samba. Mãe de uma menina de sete anos, a jovem possui Ensino Médio completo, não estuda no momento e é trabalhadora de serviços de *telemarketing*;

Jovem 3 – uma jovem de dezoito anos, participante de um grupo religioso católico. Concluiu o Ensino Médio, não estuda atualmente e é trabalhadora de uma loja de fechaduras;

Jovem 4 – uma jovem de vinte anos participante de uma associação de *hip hop*⁴, em Gravataí. Mãe de dois filhos, estudante no Ensino Médio e desempregada;

⁴ “A definição conceitual do *hip hop* ainda é problemática. *Rappers*, *b.boys*, grafiteiros, DJs e estudiosos acadêmicos do tema sabem dizer o que faz ou não parte do *hip hop* e avaliar sua importância para a juventude excluída, mas resta uma questão: o *hip hop* é um movimento social ou uma cultura de rua? A indefinição abre espaço para o uso aleatório de ambas as aplicações. O termo *hip hop*, que significa, numa tradução literal, movimentar os quadris (*to hip*, em inglês) e saltar (*to hop*), foi criado pelo DJ Afrika Bambaataa, em 1968, para nomear os encontros dos dançarinos de *break*, DJs (disc-jóqueis) e MCs (mestres-de-cerimônias) nas festas de rua no bairro do *Bronx*, em Nova York. Bambaataa percebeu que a dança seria uma forma eficiente e pacífica de expressar os sentimentos de revolta e de exclusão, uma maneira de diminuir as brigas de gangues do gueto e, conseqüentemente, o clima de violência. Já em sua origem, portanto, a manifestação cultural tinha

Jovem 5 – uma jovem de vinte e cinco anos, participante de um partido político e estagiária na Prefeitura Municipal de Gravataí, no último semestre do Curso de Letras Português/ Literatura de uma faculdade privada.

É importante salientar que o fato da maioria ser jovens mulheres, não era requisito quando buscávamos por sujeitos. Apresentou-se desta maneira e optamos por não influenciar numa “paridade” de gênero nas entrevistas, onde discutiremos mais sobre o tema no decorrer da escrita. Também é importante relacionar que estes grupos dos quais os jovens participam, são grupos comuns que existem em grande quantidade em Gravataí, principalmente grupos de CTGs e religiosos. Sobre a participante da escola de samba, há uma tradição na questão do fomento aos grupos culturais do carnaval, sendo que Gravataí possui várias escolas de samba que se reúnem durante o ano inteiro quase todos os finais de semana, geralmente travando relações comunitárias nestes espaços.

A linguagem transcrita nas entrevistas dos jovens foi preservada na sua forma como nos foi apresentada, justamente pelas peculiaridades na questão da análise ser juvenil. Neste sentido optamos por não reorientar para a linguagem formal as falas destes sujeitos.

Sobre os sujeitos gestores municipais, questionamos: quais as razões para considerar a empiria da administração pública, enquanto sujeitos da pesquisa também? Para ajudar na aproximação de uma resposta, o autor Eder Sader sugerido pela banca examinadora do projeto de pesquisa, enfatiza que houve uma eclosão de novos movimentos populares silenciados pela ditadura militar, mas que no decorrer dos anos 70, não deixaram de existir, pelo contrário, foram sendo “gestados”. Na concepção de um novo momento político nascente, com o autoritarismo militar entrando em decadência nacional, surgem então, estes “novos atores”, refere-se Sader (1988, p. 26-27), “como indicadores da emergência de novas identidades coletivas”. Neste momento então, o autor situa que estes novos sujeitos começam a ocupar os espaços públicos. As análises de Sader auxiliam tanto para apreender o surgimento dos grupos juvenis diversificados na cidade,

um caráter político e o objetivo de promover a conscientização coletiva. O uso dessa expressão ganhou o mundo, novas dimensões, e hoje, no Brasil, designa basicamente uma manifestação cultural das periferias das grandes cidades, que envolve distintas representações artísticas de cunho contestatório.” (ROCHA, DOMENICH, CASSEANO, 2001, p. 16-17)

quanto para a composição dos novos ocupantes de cargos públicos oficiais⁵ que foram surgindo ao longo do processo histórico de luta contra-hegemônica:

A imagem viva da emergência de um sujeito coletivo, como um ato de afirmação de setores sociais até então excluídos do cenário oficial, foi logo elaborada por testemunhas, que chamaram a atenção para novos personagens que alteravam os roteiros preestabelecidos. A partir de abordagens e interesses diversos, o que as diferentes interpretações mostravam era o fato de o conflito fabril ter extravasado o contexto sindical e, exprimindo uma disposição coletiva de auto-afirmação, aberto um novo espaço para a expressão política dos trabalhadores (SADER, 1988, p. 29-30).

Assim, o autor se refere sobre a abertura de um novo espaço para a expressão política dos trabalhadores⁶, nunca antes experienciadas no Brasil, pois até então apenas famílias tradicionais e líderes conservadores ocupavam administrações públicas, principalmente as administrações locais. A possibilidade de democracia efetivamente da/para a classe oprimida, geraram até os dias atuais grandes debates e sínteses inacabadas na relação entre classe trabalhadora e tomada pacífica do Estado burguês, bem como as correlações de forças intrínsecas ao molde contraditório em que este se apresenta.

De certa forma, o projeto Cidades Educadoras diz muito a este respeito, pois grande parte – não todas – das cidades interessadas nesta perspectiva no Brasil nasceu em mandatos políticos representados por esta “nova classe”⁷ diante do poder público.

⁵ Isso significa dizer que o fenômeno da classe trabalhadora atingir o poder estatal através de eleições, é relativamente novo, pois historicamente os ocupantes destes espaços sempre foram elites dominantes, coronéis e intelectuais em favor da utilização do Estado para o fortalecimento do capital. Assim, tornam-se “novos atores” no poder, ao mesmo tempo em que os jovens das cidades também se apresentam como “novos atores” urbanos. Ambos, frutos do processo de industrialização e lutas sociais.

⁶ Contudo, não iremos discutir nesta pesquisa, a questão de governos de partidos de esquerda ou figuras político-partidárias corromperem-se ou não ao processo capitalista de utilização do Estado, mas sim, problematizar quais os entraves que impedem a ideologia contra-hegemônica em materializar políticas democráticas e participativas perante os jovens.

⁷ Nova classe no que se refere ao acesso a um tipo de poder outrora completamente elitizado – que dava um suporte fundamental à estruturação capitalista pelo tentáculo estatal. Por certo a classe trabalhadora não é nova, mas ocupando o Estado no Brasil – seja em qual esfera for – podemos dizer que é historicamente recente. Daí as contínuas disputas entre ideologia de Estado burguês e movimentos sociais, principalmente após a eleição do Partido dos Trabalhadores em nível nacional.

Foram entrevistados quatro gestores fundamentais nas áreas principais de abrangência das relações educativas e juvenis da cidade. São elas: a prefeita municipal de Gravataí, apresentada como *Gestora 1*; a Secretária Municipal de Educação, apresentada como *Gestora 2*; o Diretor-Presidente da Fundação Municipal de Arte e Cultura, como *Gestor 3* e o Assessor Municipal de Políticas Públicas para a Juventude, como *Gestor 4*. Dentre estes, é interessante frisar que o último citado compreende idade de até vinte e nove anos, o que o caracteriza como um jovem na administração pública. As entrevistas dos jovens e dos gestores estão nos apêndices A e B, respectivamente.

A perspectiva democrática participativa no poder do Estado nas referências desta pesquisa surge como uma nova relação entre a cidadania, a participação e a prática educativa da política. Neste cenário, que relações conjunturais e estruturantes englobam os limites/ possibilidades da perspectiva participativa na cidade como um sinônimo de qualidade política para uma emancipação humana? Apresentaremos durante a escrita constantes questionamentos e análises sobre o entendimento da possibilidade de existir democracia e Estado, e quais processos políticos nos apontam os teóricos, tal como Boaventura Souza Santos, Elen Wood, Paulo Freire, entre outros.

A dificuldade em sintetizar os temas de uma cidade metropolitana e suas estruturas, bem como suas potencialidades, está justamente em percebê-la como um micro espaço onde acontecem quase todos os fenômenos universais e suas correlações, ao mesmo tempo. Assim, em Gravataí existem lutas sociais; questões ambientais e de riqueza natural; contradição entre espaço urbano e espaço do campo; um grande setor de produção do poder privado; órgãos do Terceiro Setor; representações religiosas diversas; instituições das mais variadas ordens; relações sociais comunitárias; associações; enfim, muitos elementos de uma totalidade que se apresentam na cidade de formas particulares. A cidade é um ponto de tensão entre a realidade vivida, a realidade que se almeja viver, intermediada por contradições entre um e outro.

Os jovens da conjuntura atual são sujeitos históricos nascidos dentro de um sistema que sugere a democracia – tanto a que aponta para a participação da classe trabalhadora no Estado, quanto a que quer esvaziar o poder social do Estado. Dizer que os jovens brasileiros atuais nasceram num sistema “que sugere a democracia”,

significa salientar que o período de repressão militar da segunda metade do século passado não atingiu diretamente os jovens brasileiros contemporâneos. O que os atingem hoje, são os reflexos deste período pós-ditadura, em que o Estado brasileiro nomeia-se legalmente “democrático” e segue em permanente luta pelo seu desenvolvimento tanto capitalista quanto alternativo ao capital. Isso não significa afirmarmos que vivemos num país democrático, mas sim, num país com elementos democráticos inseridos em correlações de forças e disputas permanentes.

Em outras palavras, o pensamento dominante mundial – os 5% mais poderosos no universo capitalista e seus intelectuais orgânicos – alimentam de forma eficaz o discurso de que a dualidade “esquerda/ direita” foi superada, a luta de classes não existe mais e agora vivemos na sociedade da informação, onde tudo que acontece não passa de fator cultural. Este discurso confunde a própria classe trabalhadora, pois são formas sutis de naturalizar a introdução do capitalismo em qualquer lugar que ele necessite entrar fortemente. Entre estes lugares, está o poder público e todas as suas esferas: judiciário, executivo, legislativo, e o chamado “4º poder”, a imprensa. Por estas razões, o Estado segue sendo uma “arena” de intensa disputa contra as práticas do pensamento dominante. E o que o momento atual tem a dizer aos jovens, levando em consideração todas as lutas históricas travadas em favor da democracia e da liberdade durante o século passado? E a camada miserável da população brasileira que vive nas margens das cidades?

Jovem 4 - Cidadão eu acho que não basta ter só o teu RG, porque dizer que depois que tu faz o teu RG tu vira cidadão, eu acho que não vale. Eu acho que tu tem que ser diferente, tu tem que ser mais um pra somar, não só ser mais um no censo do IBGE, não tu tem que te fazer presente na tua comunidade, tem que buscar melhorias, tem que tá envolvido, tem que tá sabendo sim de o que é o dever de cada um, o que é um deputado federal, o que faz cada um, pra ti tá ligado, para tu poder dizer, para tu poder cobrar, buscar maiores informações. Eu acho que é isso, tu trabalhar dentro da comunidade, não precisa nem trabalhar na comunidade em geral, tu trabalhando melhorias para tua rua, se cada um fizesse isso, buscasse alguma coisa a mais, eu acho que cada um tem um papel de ajudar. Eu acho que a gente tem sempre que buscar algumas coisas, ajudar alguém, por mais que possa, tenta ajudar ali de alguma maneira.

A *Jovem 4* possibilita traçar um envolvimento entre *juventudes*, cidadania e participação enquanto capacidade política e educativa. A colocação da jovem levanta importante questão a ser ressaltada quando falamos em jovens e

participação, no sentido de *protagonismo juvenil*. Participação e protagonismo não são sinônimas, e, portanto, optaremos pela condução teórica da participação, pois consideramos que o conceito de *protagonismo* carrega ambiguidades sobre sua gênese. Para Iullianelli, o termo “protagonismo” é resultado de movimentos dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas – ONU – na tentativa de envolver a camada jovem que estava emergindo das classes populares para fomentar a autonomia destes sujeitos, pois constatavam na década de oitenta um forte crescimento da pobreza no mundo. Assim, os jovens trazidos como esperança de futuro, foram instigados ao processo de protagonismo percebido de duas formas:

A década de 1980 é aquela na qual emergem ações juvenis de caráter diverso. Não é mero acaso que 1985 foi declarado pela Organização das Nações Unidas o Ano Internacional da Juventude. As preocupações internacionais com o futuro, com o bem-estar das futuras gerações, implicavam a inclusão da juventude na agenda internacional. Essas ações juvenis incidiram diretamente na construção de ações governamentais, que apontassem para um futuro coletivo, garantindo à juventude um papel distinto daquele de assistente ou paciente do porvir (IULIANELLI, 2003, p. 61).

A ambiguidade ocorre, portanto, no que segue:

Em contrapartida, a década de 1980 é considerada uma década perdida. As políticas públicas não conseguiram gerar uma situação propícia para o desenvolvimento social da juventude. E o final da bipolarização deixou em aberto a temática do desenvolvimento humano. Capital humano e desenvolvimento humano passaram a integrar os discursos governamentais, os da academia e, em alguns casos, defendidos também pelos movimentos sociais e outros organismos da sociedade civil (IULIANELLI, 2003, p. 61).

Com isso, o protagonismo passou a servir tanto ao discurso político de inserção do jovem na luta pelos seus direitos, quanto para alimentar a lógica do sujeito autônomo criativo, com capacidade de iniciativa, com capacidade de intervenção nas práticas cotidianas, o indivíduo que busca sua qualificação, e assim, ao final do processo acabou servindo ao discurso do trabalhador moderno produtivo e flexibilizado.

[..] Há substantivas diferenças entre o termo protagonismo e a expressão participação, sinalizando práticas e orientações diversas. A expressão protagonismo juvenil [...] vem sendo objeto de várias críticas (Castro, 2002; Ferreti, Zibas & Tartuce, 2004). Em geral, o protagonismo tem aparecido como um princípio educativo a partir do qual os jovens deixam de ser vistos como meros aprendizes e passam a ser concebidos como sujeitos que podem agir no ambiente em que vivem, alcançando autonomia na suas ações (Corti & Souza, 2005). Essa noção, ao operar como um princípio educativo no interior de uma ação pode levar ao deslocamento do sentido sociopolítico, voltado para os mecanismos de participação que incidem sobre a capacidade dos atores de partilhar, coletivamente, das decisões que dizem respeito aos seus interesses no âmbito da esfera pública (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006, p. 246).

Já a participação em diferente escala, também tem propriedades para diversas interpretações. Trabalharemos com este conceito afastando-o de qualquer possibilidade de coincidir com a participação argumentada na lógica do mercado ou na lógica de repassar tarefas do Estado para a sociedade civil. A participação que nos referimos é a participação social das classes oprimidas na construção de sua realidade objetiva/ subjetiva, aquela que forma cidadãos nas práticas sociais enquanto movimento do real na busca pelo senso crítico. Uma participação que fomenta o poder de controle social do Estado pelo povo, podendo resultar em novas sínteses políticas.

Ao trabalharmos com as *juventudes* no centro deste estudo, podemos dizer que existem diversas pesquisas nacionais que lidam com a questão juvenil. Na sua grande maioria, admitem a diversidade econômica, social e cultural composta na categorização desta camada da população. No entanto, nossa pesquisa não pretende reinventar este conceito, mas optar pela compreensão no sentido plural de sua significação. No decorrer da história e dos processos de lutas sociais, as *juventudes* foram conquistando cada vez mais espaços e possibilidades de organização e inserção nas políticas públicas, de modo que a relação local/ nacional é uma construção dialética entre realidade concreta e o poder governamental. Movimentos locais fomentavam a afirmação da necessidade de outras abordagens para os jovens – que não eram nem adolescentes, nem adultos – em sintonia com organizações estaduais e nacionais, fundindo-se nas políticas públicas que existem no país hoje. A materialidade da implementação da Secretaria Nacional de

Juventude – SNJ e do Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE⁸ simboliza novas relações nas políticas públicas nacionais. Além do Plano Nacional de Juventude, PL 4530/04, recentemente a Câmara Federal⁹ aprovou o Projeto de Lei 4529/04 que regulamenta o Estatuto da Juventude.

Estes marcos legais são fatores impulsionadores da permanente disputa por políticas públicas para juventude em todo o Brasil. Um exemplo de política que se originou a partir desta implementação, foi o PROJOVEM que resumidamente objetiva-se no incentivo à conclusão do Ensino Médio de jovens entre quinze e vinte e nove anos. Traz uma proposta cidadã sob com projeto educativo focado na realidade de vulnerabilidade social do público-alvo. Este projeto é historicamente recente e está em processo de experimentação, pois os entraves sócio-econômicos que envolvem essa camada populacional são de grande profundidade. Gravataí atualmente possui este programa de política nacional e observamos sua existência nos bairros mais pobres da cidade.

Partindo destas colocações, o estudo delimita no segundo capítulo, apresentar e compreender as formações históricas, econômicas e culturais da cidade de Gravataí. No segundo momento deste capítulo, relacionamos o entendimento sobre a categoria de *juventudes* inserida no atual modelo de produção capitalista.

No terceiro capítulo apresentamos o que compreende o conceito de Cidades Educadoras e sua interlocução com a experiência analisada em Gravataí. No que segue, problematizamos a cidadania tanto na perspectiva da emancipação humana e suas formas, quanto às contradições teóricas apontadas sobre: participação popular; movimentos sociais e suas fragmentações; capitalismo; e Estado. Diante destas análises, tentamos nos aproximar do que consiste a ideia de participação social das juventudes na atual conjuntura e quem são os seus principais formadores políticos. Os principais focos analíticos desses formadores políticos existentes na constituição da consciência do sujeito jovem atual foram: as relações escolares; as referências e relações domiciliares, familiares, nucleares; e a participação efetiva da mídia de massas na construção (ou destruição) da consciência política coletiva dos

⁸ Iniciado através da Medida Provisória 238 de 01/02/2005 onde se transformou na Lei 11.129 de 30/06/2005.

⁹ Fonte: Agência Câmara disponível em: www.camara.gov.br último acesso em 25/01/2011.

jovens. Conforme citamos anteriormente, as entrevistas foram em grande parte feitas por mulheres, onde analisaremos também a formação política destas jovens diante das correlações entre os demais espaços formativos do ser humano através deste breve enfoque de gênero. Por fim, trabalhamos neste capítulo apreensões sobre avanços e limites da participação juvenil na vida cidadã e na luta por políticas públicas no conjunto das experiências empíricas de juventudes nacionais/ locais.

O capítulo quarto centraliza a empiria com as análises teóricas precedidas neste estudo, relacionando o problema de pesquisa num movimento onde percebemos o que a Cidade Educadora na experiência de Gravataí conseguiu ou não atingir partindo do olhar participativo sobre a democracia local e a significação de uma democracia global. Neste sentido, o capítulo aborda sobre o que os jovens tem a contribuir partindo de sua realidade objetiva e inserção política na cidade.

Como último momento desta dissertação, buscamos analisar todos os elementos teóricos e empíricos apreendidos durante a pesquisa, onde surgiram novas problematizações no que se refere ao tempo do capital e o tempo dos jovens. Tentamos traçar aproximações entre as contradições sobre as práticas dos jovens da cidade, a necessidade de sua participação, e a possibilidade de estarem inseridos em práticas que possibilitem essa participação. Nesse sentido, a Cidade Educadora estudada também surge como uma possibilidade de trabalhar estas contradições, mas se depara em limitações onde as políticas públicas não atingem a todos. Nossas análises neste processo se aproximaram no sentido de tentar compreender a desarticulação entre a consciência da participação juvenil e a não-participação. Como elemento fundamental atingido em nossos estudos, destacamos o tempo de planejamento do capital e a falta de tempo de planejamento social de sujeitos coletivos que dedicam seus cotidianos para a sobrevivência. Neste sentido, o Estado acaba sendo uma fonte de planejamento onde a população fica à sua sorte, e entre estas e outras razões, sua disputa na correlação de forças é permanente e necessária.

Em palestra proferida no *Seminário Gramsci e os Movimentos Populares*, na Universidade Federal Fluminense no ano de 2010, Valdir Fraga Júnior, preso e torturado aos vinte e oito anos na Ilha das Flores em Porto Alegre durante a ditadura militar, encerrou emocionado seu depoimento dizendo: “Eu acredito na juventude. A

juventude é o tambor da transformação”. Sabedora deste tambor ou não, é sobre esta juventude atual que iremos transcorrer nossas análises.

2 DIVERSIDADE CULTURAL, HISTÓRIA E ATUALIDADE DE GRAVATAÍ – RS: o *locus* e os sujeitos da pesquisa

Vivemos hoje um momento intenso de formulações sobre os processos estruturados na vida cotidiana da sociedade e das instituições e organizações em geral, resultantes das condições impostas pelo modo de produção capitalista. Em especial, o século XX e a virada para o século XXI marcaram um forte momento de reestruturação do capital, onde se desenvolvem fenômenos materiais sociais compostos por contínuas contradições no que concerne à produção da sobrevivência, da consciência e das relações humanas em geral.

Os seres humanos foram transformando, ao longo dos processos históricos vividos, suas formas de trabalho, de relações sociais, condições da produção da vida, de comunicação e de organização. Estes processos impuseram diferentes organizações sociais que se desenvolveram/desenvolvem, necessariamente, de forma dialética com o pensamento filosófico, político e ideológico¹⁰, fazendo emergir distintas formações sociais no tempo/espaço.

Neste movimento, a cidade se tornou um fenômeno particular que congrega hoje diversos “mundos” dentro de um pequeno território de área física, se comparado à grandeza da totalidade global. Cunha (2010), com base em Fraga (2004), aponta que

As cidades, desde o século XIX e sua intensificação mundial no século XX, com processo de industrialização capitalista e de movimentos populacionais do campo em direção a “vida urbana”, passaram por profundas transformações tanto na estrutura quanto da emergência de novas vivências e novos sujeitos (CUNHA, 2010, p. 42).

¹⁰ A ideologia neste estudo é permanentemente trazida no sentido leninista de “visão de mundo”, ou seja, como se percebe o campo das ideias emanado na dicotomia do modo de produção capitalista trabalho/ classe, onde tanto pode ser a ideologia burguesa, quanto a ideologia da classe trabalhadora. Isso significa tratar neste estudo, que, a ideologia necessariamente permite apenas duas opções. Assim, portanto, considera que “é impensável uma ideologia independente [...] o problema se apresenta somente assim: ideologia burguesa ou ideologia socialista. Não há meio-termo (pois a humanidade não elaborou uma ‘terceira’ ideologia; além disso, de maneira geral, numa sociedade dilacerada pelos antagonismos de classe não seria possível existir uma ideologia à margem ou acima dessas classes). Por isso, tudo que redunde em rebaixar a ideologia socialista, tudo que redunde em afastar-se dela equivale a fortalecer a ideologia burguesa.” (LENIN, 2006, p. 146)

Voltar-se para a cidade é justamente percebê-la como particular em suas relações específicas e gerais. Dessa forma: quais são suas peculiaridades?; de que maneiras ela transforma a totalidade da sociedade?; e, de que modo ela pode “ser mais” (FREIRE, 1996), contribuindo para uma construção da vida humana coletiva de forma a respeitar a coexistência entre diferentes sujeitos e grupos e entre estes em relação à natureza?

A partir dessas questões é que o conceito de *cidadania emancipatória*¹¹ vem dialogar na base permanente deste estudo, transitando pela pesquisa através da possibilidade de recriar e apontar uma nova ordem social. Assim, portanto, estabelecendo novas formas de relações entre os diferentes sujeitos que compõem a humanidade, como assinala Paulo Freire (1992) em sua Pedagogia da Esperança. A participação popular e suas relações com as políticas públicas são os principais eixos de orientação desta perspectiva cidadã focada nas *juventudes*, onde o projeto de Cidade Educadora tem grande potencial de diálogo neste planejamento político.

Deste modo, o momento a seguir trará a exposição do que constitui a história e a atualidade de Gravataí, para compreensão tanto da diversidade étnica e cultural do espaço social local, quanto da apreensão composta pela luta de classes intrínseca a estas diversidades analisadas na coleta de dados históricos da cidade.

No subcapítulo seguinte, é realizada uma caracterização do entendimento da categoria de *juventudes* da pesquisa, bem como sua constituição político-social no modo de produção e acumulação capitalista, numa contradição entre utopia e realidade. Assim, analisam-se os reflexos deste sistema na vida social do jovem, bem como de aspectos potencializadores, como a cultura, mas também aspectos massificadores, como a violência gerada pela organização neoliberal da exploração do mundo do trabalho.

¹¹ A emancipação tem sua radicalidade centrada principalmente em Paulo Freire (1992), o qual vislumbra um movimento de construção política de superação da desumanização produzida pelas classes sociais opressoras, cuja dominação social e política objetivam a manutenção dos privilégios de distribuição desigual do trabalho humano social e histórico. A cidadania emancipatória neste trabalho, “é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (HERBERT, 2008, p. 74). Esta afirmação dialoga com o anteriormente disposto em nossa Introdução, ao trazer a cidadania emancipatória como transição à emancipação humana como máxima.

2.1 ANÁLISE HISTÓRICA DO MUNICÍPIO: população, diversidade e constituições políticas gerais

Para traçar uma análise sócio-política do cenário desta pesquisa, foram coletadas informações diversas da sua constituição, relacionadas a aspectos gerais como: econômicos, populacionais, físico-geográficos, políticos, históricos, naturais, institucionais, etc.

Gravataí situa-se na região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul – RS. A cidade tem mais de 250 mil habitantes, é a sexta maior população do RS¹², possui a segunda maior rede municipal de ensino¹³ do Estado, sendo uma das maiores economias gaúchas¹⁴.

Para contextualizar o projeto Cidades Educadoras em Gravataí, é preciso retomar um caminho percorrido deste envolvimento dialético com a cidade e as relações políticas e sociais mediadoras que permitiram este enfoque educativo municipal. Deste modo, o poder público local filiou-se à Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, de 2003 até 2009, o que viabilizou as análises desta pesquisa. A AICE é uma organização internacional composta por um Comitê Executivo de representantes de diversas cidades do mundo, com berço e sede em Barcelona – Espanha (ESP) –, criada em 1990. Esta organização constitui-se numa rede de cidades, em que os poderes públicos participam de seminários internacionais que acontecem bianualmente em alguma das cidades que compõe esta rede, nos quais são debatidas e dialogadas propostas políticas em torno dos princípios da Carta¹⁵ das Cidades Educadoras, conforme anexo A. Além disso, também são estabelecidas trocas importantes no campo da melhoria da qualidade de vida nas municipalidades a partir do planejamento educativo para todos os setores e espaços da cidade.

O conceito de Cidade Educadora está em constante transformação pelo movimento das contradições colocadas durante os processos de prática e abstração

¹² Fonte: sítio do IBGE - <http://www.ibge.gov.br/> - último acesso em 18 de janeiro de 2010.

¹³ Fonte: sítio do IBGE - <http://www.ibge.gov.br/> - último acesso em 18 de janeiro de 2010.

¹⁴ Fonte: sítio do IBGE - <http://www.ibge.gov.br/> - último acesso em 14 de janeiro de 2010. Dado que se define na quantificação de arrecadação dos impostos e repasses de receitas públicas do Estado e da União.

¹⁵ Define-se este documento como Carta de Princípios das Cidades Educadoras porque representa as sínteses elaboradas e reelaboradas no decorrer dos encontros.

da realidade, apesar de algumas bibliografias apontarem as Cidades Educadoras com referência, ora velada, ora explícita, ao modelo de Estado de Bem-Estar Social (EBES)¹⁶ europeu.

Nesta pesquisa não partimos desse modelo como referência de organização política para a cidade. Entendemos que a realidade latinoamericana tem uma historicidade distinta, cujos sujeitos clamam por outras necessidades políticas e sociais, dada a profunda desigualdade socioeconômica. Isso porque as relações de poder estruturam-se, principalmente, pela concentração da riqueza combinada com a miséria da população trabalhadora latinoamericana.

Por estas razões é importante não somente apontar as possibilidades que a proposta da Cidade Educadora enquanto um projeto de gestão pública tem, mas também quais as suas contradições.

Gravataí, assim como muitas cidades brasileiras, no sentido constitutivo de sua população possui peculiaridades importantes para a análise desta pesquisa. Assim, direcionamos os estudos da Cidade Educadora a partir de uma realidade local, que abrange a população, cultura, diversidade, economia e a forma de relações sociais de cada lugar em dado tempo/espaço.

Para compreender melhor o processo histórico da cidade de Gravataí-RS, foram coletados dados e estudos feitos por pesquisadores tanto locais quanto de outras regiões do Brasil. Estes estudos versam sobre a constituição populacional do que hoje compõe a diversidade étnica e cultural da cidade, bem como elementos físicos naturais do entorno, como o Rio Gravataí.

¹⁶ *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social é uma tendência econômica de contraposição à proposta liberal clássica, onde o Estado deva ser mínimo. Pelo contrário, o Estado de Bem-Estar social, ou Estado-providência, prevê que o setor público dê assistência com padrões mínimos na saúde, educação, habitação, etc. Na Europa, após a Segunda Guerra Mundial, muitos social-democratas aderiram a esta corrente, pois ela propunha que em momentos de recessão econômica, não acontecessem crises como a de 1929, gerando mais pobreza entre a população. Essa pobreza gerava por sua vez, tensão social e instabilidade política, e, portanto, o Estado deveria garantir minimamente condições de vida para a população, a fim de controlá-la. É importante frisar que o Estado de Bem-Estar Social reforça as parcerias público-privadas, e mantém a essência estruturante do capitalismo na forma em que se encontra hoje. Algumas teorias abordam que esta perspectiva harmônica na cidade apenas abranda o fogo da essência capitalista, mas não incendeia a sua estrutura intrinsecamente. Além disso, argumentam que esta perspectiva propõe-se a controlar camadas populares – que não é a intencionalidade deste estudo, visto que este se orienta para um olhar crítico de análise, tanto de combate ao sistema capitalista, quanto de apontamentos de alternativas e organizações sociais populares perante tamanhas desigualdades de classe.

A cidade de Gravataí passa a existir historicamente através de registros em 1763, o que a torna uma cidade mais antiga que a própria capital gaúcha, Porto Alegre. Chamava-se anteriormente “Aldeia Nossa Senhora dos Anjos”. Fagundes (1987) afirma que este nome se deve ao cacique indígena *Caraibebe* chamado “Anjo” pelos padres jesuítas – por ele ter sido marcante na constituição de Gravataí.

Com o passar dos anos os índios que habitavam esta região foram sendo chamados de “anjos” de modo geral, mas ressalta o autor que o cacique “Anjo” foi pouco citado na história oficial das expansões territoriais da época – considerado posteriormente como “feiticeiro”.

O período de expansão territorial disputado entre Portugal e Espanha interferiu diretamente na constituição histórica da cidade. Gravataí era composta pelos municípios que hoje englobam Viamão, Glorinha, Canoas, Nova Santa Rita e Cachoeirinha. Estas terras anteriormente estavam sob posse de estancieiros que receberam as Sesmarias da Coroa Portuguesa, concedendo o espaço para cuidado



Figura A: Fonte do Forno de Gravataí – atual estado de conservação – um dos poucos construtos indígenas ainda mantidos na cidade. Trata-se de uma fonte de água que ganhou o nome de “Forno” devido a sua estrutura parecer um forno de pães. *Foto: Ingrid Wink*

particular. Assim, na década compreendida entre 1760 e 1770, foi que a cidade efetivamente se constituiu.

Esta constituição se deu pelo movimento feito pela Coroa Portuguesa para ocupação destas vastas terras, em detrimento das disputas territoriais espanholas.

Generais portugueses começaram a conquistar os povos Guarani das missões, trazendo-os para as margens do Rio Gravataí e do Rio Pardo, a fim de povoar a região e consolidar estas ocupações regionais. Neste período, a Ilha dos Açores na Europa, passava por uma condição de superpovoamento, e muitos começaram a ser mandados para a colônia, unindo o fato de intenção ocupacional portuguesa, com a lotação daquela ilha. Neste processo é que começa um complicado período “civilizatório” entre brancos e índios, pois

Os índios normalmente são acusados de preguiçosos, indolentes, inconstantes e incapazes de se autogovernarem. É claro que tais acusações são feitas a partir de parâmetros, conceitos e preconceitos da civilização europeia e cristã ocidental (SANTOS, 1988, p. 44).

A partir do século XVIII, em função da acumulação primitiva do capital, no Brasil, sob a condição de colônia, a força de trabalho indígena não comportava mais os interesses da elite colonial. Assim, o processo de povoamento começa a ser marcado por cruéis tentativas de “domesticação” indígena. Meninas índias eram colocadas em famílias de açorianos para aprenderem ofícios como: costura; culinária; etc. Foram criadas escolas para meninas índias. Os generais portugueses da Província ordenavam que homens brancos tivessem filhos com as índias e iniciassem um processo de mistura de modo a facilitar a educação para a produção, a catequização cristã, e o extermínio não apenas da cultura indígena, mas da língua Guarani e qualquer resquício de característica deste povo. Sob essa ótica, os índios passaram a ser marginalizados tanto do ponto de vista ideológico como também do ponto de vista econômico.

Este período é marcado pela total expropriação dos índios de suas condições de existência. Seu modo de vida trazia extrema dificuldade para as intenções da Coroa Portuguesa, chegando ao ponto de quase “se arrependem” de trazer índios do noroeste do Estado, pois “comiam demais”, estavam causando “incômodos”, despesa ao Estado, não se adaptavam à criação de gado, não podiam ser retirados para a zona litorânea – pois não comiam peixe –, a conduta moral cristã/ocidental não estava sendo assimilada e o trabalho produtivo não rendia. Santos (1988) afirma ainda que os índios levados para Gravataí possuíam muita “volubilidade”, ou seja,

não se prendiam num mesmo lugar, o que causou o retorno de muitos índios para a região das missões, bem como do povoamento aos arredores do rio Pardo.

Este conturbado momento de povoamento das terras que hoje é Gravataí aniquilou a história Guarani da cidade. A intenção dos colonizadores era que desaparecesse a cultura indígena Guarani e todos os ditos “problemas” que causaram para o projeto expansionista português, que consistia na tentativa de fazer uma barreira “humana” de ocupação de terras contra a Espanha.

Ao mesmo tempo, Gravataí já importava força de trabalho escrava da África. Segundo Barbosa (1987, p. 135), “O Rio Grande do Sul, existindo oficialmente para o mundo português a partir de 1737, passou a ter, também, toda a incorporação do sistema existente na metrópole, entre este, o da escravatura”.

De modo geral, a adaptação dos índios no mundo dos brancos esteve condicionada a uma política de segregação seguida pela coroa com relação a eles, embora ela tivesse por fim a sua proteção. Dois procedimentos identificam essa segregação oficial: um consistia em separar os índios territorial e socialmente dos brancos com a fundação de Reduções ou Aldeias dirigidas por religiosos ou não; outro consistiu em separar juridicamente os índios dos brancos, estabelecendo para eles normas e leis protetoras (SANTOS, 1988, p. 71).



Figura B: Casa dos Açores do Estado do Rio Grande do Sul CAERGS – localizada em Gravataí, na foto, o prédio no atual estado de conservação. Foto: Ingrid Wink

O índio, apesar de todos estes impedimentos sociais (assim considerados pelos brancos), possuía a “possibilidade” de miscigenação e de um processo de “europeização” nos povoados (SANTOS, 1988). O que já não acontecia na lógica escravagista dos negros. Os negros não tinham essa possibilidade de “ascensão” perante o processo constitutivo da região. A peculiaridade da população negra no Estado do RS está ligada, nesse período, ao fato de que eles foram militarizados, além de comporem os mais diversos ofícios:

Os limites do Rio Grande do Sul conferiram à sua história uma longa tradição de conflitos militares que impediram o funcionamento regular das instituições e propiciaram ao escravo negro a arregimentação militar. Destacamos, no período, quatro episódios que envolvera diretamente a Província: A Guerra Cisplatina (1817-1828), a Revolução Farroupilha (1835-1845), as Guerras Platinas (1849-1852) e a Guerra do Paraguai (1864-1870) (BERND; BAKOS, 1991, p. 39).

Além disto, estudos feitos na cidade, apontam, conforme Fagundes (1988), que “escravos da Aldeia” compuseram fronteiras de batalhas da Província. E outro fator interessante é que Gravataí consolidou-se também, como espaço de Quilombo.



Figura C: Na imagem, a faixa do Quilombo Manoel Barbosa, onde moram aproximadamente 30 famílias. Abaixo da faixa a bandeira de Gravataí.
Fonte: <http://quilombolasmanoelbarbosa.blogspot.com/>

Atualmente, a cidade possui uma população quilombola pequena, que está em processo de regularização territorial, chamado “Quilombo Manoel Barbosa”.

Segundo Fagundes (1988, p. 189), “dados do último censo demográfico (1980) nos dão conta de que a população gravataiense, na época, era de 107 mil habitantes, sendo que destes, 22% eram negros.” Segundo a autora, o aumento da população da cidade, “embranqueceu” a população, devido ao fato da “miscigenação”.

Além das populações negras, indígenas e lusitanas, o período imigratório das embarcações alemãs que chegaram ao Vale do Rio dos Sinos, de acordo com Flores (1987), de 1824-30, trouxe cerca de 5.000 imigrantes. Esta população aos poucos foi povoando terras do Vale do Taquari e arredores. Hoje em Gravataí, através do método da história oral e de registros cartoriais, sabe-se que famílias alemãs ocuparam terras dos limites entre Novo Hamburgo e Gravataí – espaços que são rurais no município.

Flores (1987) aponta que as famílias italianas chegadas a partir de 1875 “ocuparam a região da Serra”, e nos registros gravataienses não constam consolidações imigratórias efetivas desta época pela população italiana. Apenas no período de expansão capitalista do século passado é que a cidade realmente recebe tais imigrantes oriundos de outras cidades gaúchas.

Em termos de território oficial, segundo Barroso (1988, p. 124), a “Aldeia dos Anjos emerge como povoado no século XVIII, vai se inserir no processo de vilamento do RS (iniciado no princípio do século XIX)” e em “1880 se desmembra de Porto Alegre através da mesma lei que também emancipa Viamão”. Transforma-se em município através do “Decreto nº 7.199 de 31 de março de 1938” (BARROSO, 1988, p. 132).

Segundo Martha (1987, p. 9), em “1930 teve início a implantação do segundo marco da evolução histórica de Gravataí, com a chegada do ‘inoldável’ político e administrador José Loureiro da Silva, para assumir o cargo de Prefeito Municipal.” Estas relações feitas pelo autor de ênfase ao político citado, se dão pelo fato de que foi a esta época que Gravataí passou a ter sistema de energia elétrica, hospital, além da construção de escolas públicas e particulares, e da estrada ligando Porto Alegre à Gravataí – que posteriormente ligou Gravataí à Osório e depois à Tramandaí – a atual *Free-way*.

Estes investimentos em estradas, e que hoje contemplam Gravataí com mais três rodovias estaduais ligando os municípios de limite com a cidade, alimentaram a

perspectiva projetada como parque industrial no século passado. Isso é percebido na parte da cidade específica às indústrias, que é o Distrito Industrial de Gravataí¹⁷, e que de certa forma, contribuiu para a vinda de diversas empresas/ indústrias para a cidade. Hoje as indústrias estendem-se para além desta “avenida industrial”, e podemos perceber muitas instalações industriais nas ruas paralelas localizadas ao longo de toda a *Free-way*. Deste modo, as rodovias estaduais e federais que fazem parte de Gravataí, são elementos importantes para a industrialização realizada na lógica expansionista do capital potencializada na segunda metade do século XX.

Com isso, considerando a diversificada gênese da constituição populacional da cidade desde os tempos Brasil-colônia, podemos dizer ainda que a população que hoje vive em Gravataí, constitui-se de diversos movimentos populacionais, justamente por este período de investimento econômico-industrial ocorrido ao longo do século passado. Famílias efetivamente chamadas “tradicionais” de Gravataí são numericamente muito poucas, levando em consideração o número de 250 mil habitantes.

O movimento de migração e o crescimento populacional gravataiense, ligados à industrialização e a constituição da força de trabalho operária, também se reflete na existência de bolsões de pobreza situados em diferentes pontos da cidade. Além disso, existem diversas áreas de ocupação popular e construções irregulares¹⁸.

Gravataí historicamente contou apenas com um intencionado plano de desenvolvimento industrial, porém, não organizou um plano de crescimento populacional gerado pela classe trabalhadora de tantas empresas. Foi considerada por muito tempo pela linguagem popular, “cidade dormitório”, pois a migração em torno do trabalho fabril não permitia que houvesse grande envolvimento populacional e organizativo, nem muitas relações por laços de parentesco, visto que famílias vinham para a cidade fazendo o trajeto casa-trabalho/ trabalho casa. Assim, havia poucos espaços de integração social, poucas relações dadas efetivamente por histórico de parentesco, e muitas relações originadas das migrações trabalhadoras.

¹⁷ Uma longa rodovia paralela à *Free-way* que possui apenas indústrias de médio e grande porte uma ao lado da outra.

¹⁸ Irregulares no sentido de “ausência de planejamento” ambiental, demográfico e de escoamento sanitário. Não estamos referenciando aqui a noção “irregular” no sentido da lei burguesa, de “ilegalidade ocupacional”.

Atualmente, em relação às estruturas institucionais, organizações e espaços físicos da cidade, é importante citar que Gravataí possui: um hospital de congregação religiosa; um Pronto Atendimento; um aterro sanitário que concentra resíduos de diversas áreas do Estado; um albergue municipal; Casa Abrigo a crianças e Adolescentes; casa penitenciária estadual; dois Conselhos Tutelares com dez Conselheiros; duas delegacias da Polícia Civil; um batalhão da Brigada Militar; um de Bombeiros; Coordenadoria Regional de Educação – 28ª CRE; núcleo regional do sindicato dos professores estaduais – 22º Núcleo; sessenta e seis escolas municipais (sendo a segunda maior rede municipal do Estado); vinte e quatro escolas estaduais; dez centros de educação infantil municipais; outras diversas creches associadas e comunitárias; dois empreendimentos do Programa de Aceleração do Crescimento¹⁹ em bairros economicamente carentes, um executado e outro em vias de execução; uma universidade e duas faculdades (ambas particulares), entre outros.

A cidade dista 20 km do Aeroporto Internacional Salgado Filho de Porto Alegre; sua extensão territorial é de 497,82 km², sendo pouco mais de 1/5 da área, zona urbana, e o restante zona rural²⁰; um extenso distrito industrial; 90% da zona urbana é pavimentada; além de museu, teatros (um público e um privado), escolas particulares, diversas igrejas, casas de religião afro-brasileiras, clubes, CTG's, Convento, Seminário de padres, boates, danceterias, parques e diversas praças públicas; etc.

Atualmente, Gravataí aparece como uma cidade para investimentos – do capital – com olhar “positivo de mercado”, principalmente após a vinda da montadora automobilística transnacional norte-americana *General Motors*. Podemos sentir os reflexos disto, inclusive no crescimento da economia e comércio local, além do aumento da procura por moradia e operações imobiliárias diversas na cidade.

Esta perspectiva industrial gravataiense iniciada no século passado, traz consigo não apenas os feitos econômicos, mas o olhar do trabalhador à época. Junto com a industrialização, vieram as lutas que já aconteciam em todas as partes

¹⁹ Programa de Aceleração do Crescimento – PAC – consiste em uma proposta do Governo Federal baseada em uma política de investimento em infraestrutura, que alia medidas econômicas aos benefícios sociais em cidades de todas as regiões do Brasil, ao mesmo tempo em que estimula os setores produtivos da economia nacional. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/pac/o-pac/> acesso em 05/01/2011 às 20:25

²⁰ Fonte: IBGE/ 2000

do Brasil e do mundo. Remeter o olhar a este viés rememora a história dos sindicatos da cidade, que, até a data, existem como história oral, pois nos registros oficiais históricos nada constam sobre estes movimentos. É interessante trazer a luta sindical que se fortaleceu em Gravataí, no Sindicato dos Químicos, Sindicatos dos Professores Estaduais, Sindicato dos Metalúrgicos, e diversos outros sindicatos de diferentes expressões. O sindicato dos professores públicos estaduais – o CPERS –, por exemplo, através do 22º Núcleo de Gravataí, consagrou figuras fundamentais para a política partidária da cidade, pois até então Gravataí só havia sido governada e historicizada pela concepção das “famílias tradicionais”. Estas famílias aparecem ao longo dos registros sempre como as famílias de grandes posses, inclusive algumas escravagistas, e que existem na cidade até hoje.

A quebra da lógica dos governos das famílias tradicionais no poder público, se deu em 1996, quando o professor e sindicalista Daniel Luiz Bordignon é eleito prefeito da cidade. Atualmente a administração é governada pela primeira mulher eleita prefeita na história de Gravataí, Rita Sanco, também uma líder que emergiu da luta sindical dos professores estaduais. Tanto um quanto o outro, são do Partido dos Trabalhadores, que governa a cidade há quatro mandatos. Estas gestões deram origem ao processo que hoje caracteriza a cidade como “educadora”, pois busca implementar políticas na perspectiva de universalizar a cidadania daqueles que não estão nas páginas dos registros das famílias tradicionais históricas de Gravataí.

A partir daí acontece a luta pela qualidade de vida nas zonas mais pobres, combinada com os debates sobre uma nova forma de gestão pública e de participação popular nos bairros, nascendo também outra concepção sobre a rede municipal de educação, que vem a ser mais tarde associada à AICE. Muito embora seja um processo em construção repleto de dificuldades e contradições, como veremos no decorrer da pesquisa, o enfoque educativo para a gestão pública participativa aprende muito através de outra concepção de democracia²¹, vista anteriormente na capital, Porto Alegre²².

²¹ Entendemos democracia no sentido de Wood (2006, p. 7-8) como o “desafio ao governo de classes. [...] O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente pela razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder. Além disso, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e as ‘leis’ de mercado. Isso quer dizer que o capitalismo coloca necessariamente mais e mais esferas da vida fora do alcance da responsabilidade democrática. Toda a prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático.

Como veremos posteriormente, a Cidade Educadora propõe um fortalecimento das diversas identidades e grupos específicos que a cidade pode proporcionar. Neste caso, relacionar a história de vários movimentos se torna necessário a partir do momento de busca por analisar a “identidade²³ gravataiense”. Contudo, a união destes elementos leva a compreensão de que não há uma identidade única, ou capaz de ser caracterizada de modo simples. Esta retomada histórica mostra que Gravataí é uma cidade consideravelmente grande, em números populacionais e em território, e as mais diversas formas de cultura e origens étnicas são abrigadas em suas estruturas na classe trabalhadora.

Neste contexto, pensar a questão da Cidade Educadora e dos jovens deste espaço necessita que se trabalhe de forma coerente com um princípio de diversidade cultural. Embora a cultura de massas atinja diretamente a cidade, grupos e guetos, a cidade concreta não comporta uma homogeneização da população e das suas diferenças culturais, étnicas e religiosas. Isso se reflete também nos sujeitos jovens da pesquisa. Assim, a perspectiva de educação, juventudes e política pública desta pesquisa tem a obrigatoriedade de ser encarada a partir de suas especificidades e diversidades, como pressupõe o referencial das Cidades Educadoras.

Mencionamos a necessidade analítica de delimitação cuidadosa entre a potencialidade política existente nas diversidades culturais juvenis e a compreensão

Isso significa que a democratização deve seguir *pari passu* com a ‘destransformação em mercadoria’. Mas tal transformação significa o fim do capitalismo”.

²² Principalmente a partir das experiências administrativas do Partido dos Trabalhadores sobre a democracia participativa executadas em Porto Alegre, de onde emergiu a lógica do Orçamento Participativo e mecanismos de participação popular diversas. Embora seja atualmente um tema de grandes tensões ou contradições, a implementação de políticas de participação popular marcaram uma época e possibilitaram outras formas de lidar com a administração pública, que, inclusive Wood (2006, p. 9) afirma “Os movimentos anticapitalistas por todo o mundo tem muito a aprender com a experiência de governos como o de Porto Alegre. Imaginem o que representaria a extensão dessa experiência para todo o Brasil e além”.

²³ Pensamos no conceito de identidade como uma relação de poder social capaz de estabelecer legitimidades e especificidades de grupos ou frações de grupos, que explicita diversidades entre os sujeitos de diferentes composições, dadas especialmente pelas formas culturais, com várias mediações, seja pelas crenças, rituais, códigos e formas de pertencimento e atribuições. Entretanto, não se pode deslocar o conceito de identidade da existência das classes sociais e/ou luta de classes. O deslocamento da identidade das estruturas de reprodução capitalista e das relações de capital podem, segundo Wood (2006, p. 211) levar a “argumento[s] circular[es], uma petição de princípio. Para negar a lógica totalizante do capitalismo, não basta apenas indicar a pluralidade de identidades e relações sociais. A relação de classe que constitui capital e capitalismo, não é, afinal, apenas uma identidade pessoal, nem mesmo um princípio de ‘estratificação’ ou de desigualdade. Não se trata apenas de um sistema específico de relações de poder, mas também da relação constitutiva de um processo social distinto, a dinâmica da acumulação e autoexpansão do capital.”

das relações sociais estabelecidas com base no trabalho enquanto atividade humana e de mediação fundamental na produção material de existência dos homens (MARX, 2008). Isso significa dizer que considerar a heterogeneidade das relações sociais – porque estas não se realizam como um bloco homogêneo –, não é sinônimo de compreender fenômenos sociais de modo fragmentado. Mais do que isso, na análise desta pesquisa, a cultura é um fenômeno de organização social que tomamos de Gramsci enquanto relação dialética entre estrutura, a base econômica, e as formas de poder, a política.

Apresentamos abaixo a entrevista do sujeito *Gestor 3* que participa das práticas de organização que envolvem as relações culturais da cidade. Esta nos revela, ainda, que, apesar da diversidade cultural que atravessa a constituição dos jovens que vivem em Gravataí, as relações de trabalho medeiam como uma condição necessária a organização social da vida.

Gestor 3 – com um papel fundamental, a cidade se desenvolveu muito rapidamente nos últimos 30 anos, tem contornos de cidade periférica de grandes centros urbanos, tem características bem marcantes destes centros, de uma cultura de massa, de modismos, de uma cidade essencialmente proletária. Como toda cidade periférica nosso centro cultural primordial é Porto Alegre, acabamos sendo muito influenciados pela cultura portoalegrense, as expressões culturais originais são raras, cito como exemplo a festa dos carreteiros do Morro Agudo na parte rural da cidade. Como falei é uma cidade que se desenvolve rápido e há pouco tempo, portanto uma juventude pulsante vive na cidade, diria que a principal característica da juventude da cidade é a diversidade e o multiculturalismo. Os jovens se constituem como uma força de trabalho fundamental na cidade, basta presenciar uma saída de fábrica, como da *General Motors* que a média de idade não deve passar dos 28 anos.

Podemos apreender a partir do que menciona a entrevista do *Gestor 3*, que é fundamental problematizar que jovens são esses diante do fenômeno da cultura no movimento/relação com a organização social e econômica da qual os jovens constituem e são constituídos. É expressiva na entrevista acima a evidência de que a cultura não pode ser dissociada das bases que a alicerçam, como referência necessária – no caso do gestor 3 – a cultura imbricada às juventudes do mundo do trabalho.

2.2 A CATEGORIA *JUVENTUDES* E O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Ele agora partia com Alberto Granado para seguir as pegadas de tantos e lendários exploradores das Américas. Como estes, eles deixaram para trás o conforto, os laços emocionais e as famílias para seguir em busca de novos horizontes: Granado, talvez, para descobrir novos mundos; Ernesto, com a mesma meta, mas também com uma certeza mística de seu próprio destino. E assim, Ernesto e seu amigo foram caminhar na trilha dos “conquistadores”; mas enquanto estes últimos tinham sede de conquista, os dois primeiros seguiram com um propósito bem diferente (LYNCH, 2003, p.)

Estas palavras foram escritas pelo pai de Ernesto Che Guevara. Falava sobre um jovem médico que saiu da Argentina entre 1951-52, em cima de uma pequena moto ao lado do seu amigo. A viagem com roteiro por toda a América do Sul carregava consigo duas necessidades: percorrer um continente desconhecido, cheio de povos e culturas diversas que de certa forma resistiram após genocídios exploratórios; e compreender como vivia e se organizava este povo tão oprimido e espoliado. Tal viagem em sua juventude deu origem tempos mais tarde, na constituição de um sujeito político de maior referência para as juventudes da esquerda latinoamericana²⁴. Ernesto Che Guevara²⁵ é hoje mais do que um revolucionário, mais do que um sujeito, mas efetivamente um símbolo de resistência para muitos jovens que acreditam em outra possibilidade de vida humana. Jovens estes, que, de certa forma, não se conformaram com o pensamento hegemônico massificador da classe trabalhadora.

Esta referência ao jovem revolucionário²⁶ diz respeito a trazer a potencialidade da capacidade de sonhar e de agir partindo da realidade que se apreende. Che Guevara é apenas um símbolo de um tempo. Hoje a realidade é

²⁴ Principalmente no que se refere à sua importância no processo de guerrilha iniciado a partir de 1956 contra a ditadura de Fulgêncio Batista, desencadeando a Revolução Cubana três anos depois.

²⁵ Che, embora não tenha vivido muito tempo, e o processo socialista cubano seja repleto de contradições, mostrou na prática que a máxima neoliberal que orienta a “falta de alternativas” para o mundo, pode ser enfrentada na práxis.

²⁶ Dada grandes contradições e elucidações quanto à vida de Che Guevara, o líder político que marcou uma época acabou tornando-se uma espécie de herói – por sua coragem e ousadia – muito embora seu rosto já esteja estampado em camisetas de grandes fábricas e marcas têxteis. Tais tempos mudaram significativamente, pois até o final dos anos noventa, usar imagens do Che Guevara era símbolo de rebeldia juvenil.

outra, as conjunturas são distintas e os contextos sociais são diversos, embora o motor inicial da luta contra-hegemônica de Che seja o mesmo que o motor atual: a luta de classes. As juventudes se colocam neste tempo/espço citado no subcapítulo anterior, mediadas pelo sistema produtivo de acumulação capitalista, que impedem sequer a dialética capacidade humana entre perceber a realidade e abstrair o real. Assim, jovens contemporâneos vão sendo educados para a profissionalização neoliberal; a inserção num sistema econômico fatalmente considerado como “imbatível”; a limitação do pensamento crítico de compreensão e relevância das lutas sociais e atuação política; induzindo para uma domesticação necessária às engrenagens dos meios de produção. Contudo, o tempo humano de pensar e agir, é cada vez menor, onde organizar-se em torno de um bem coletivo contra as perversidades do mundo tende a ser um tempo escasso – um tempo que não permite organização, participação ou formação dos sujeitos oprimidos.

Neste contexto, formam-se jovens seres humanos, entre a utopia e a sua concreta necessidade de sobreviver, entre a constituição de desejos e a materialidade do mundo do trabalho – onde remetemos à nostálgica magia de *quintanear*²⁷ a realidade em que a ideologia dominante tenta desesperançar:

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas! (QUINTANA, 1998, p. 87)

Da infância à juventude socialmente produzidas, sonhos e realidade se combinam, se negam, se sintetizam. Ainda existem crianças e jovens vivendo em realidades que sonhar não é possível, e que a imediaticidade da vida e da necessidade de sobreviver tolhe qualquer desejo de uma vida melhor. Embora a existência humana possa produzir formas distintas de sentir e pensar a realidade, ilusória ou concretamente, sua consistência viável dá-se no plano da prática social, e somente por ela. O ser humano é um ser inacabado, de uma relação em constante vir a ser, com o mundo e consigo, cujo novo, mesmo sob a forma de sonho, ainda pode se constituir como potencializador da sua esperança de existir transformando-

²⁷ Expressão utilizada para fazer referência às poesias de Mario Quintana, poeta gaúcho do século XX, que era um saudoso admirador do período da infância humana e sua capacidade mágica e lúdica.

se. Corresponde a uma capacidade inerentemente humana – e não das coisas ou tampouco da mercadoria – e impulsionadora da vida.

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (FREIRE, 1992, p. 10).

A esperança carrega consigo sonhos, definido segundo a gramática, substantivo abstrato, “nome que só tem existência dependente de outro ser, ou seja, nome de uma qualidade, de um estado, de um sentimento, de uma ação” (ANDRÉ, 1990, p. 64). Sem a atribuição ao ser humano, tal substantivo não significa nada.

Contudo, sonhos e esperança, para não ser apenas um substantivo abstrato fruto da realidade concreta, necessitam de prática social e de condições materiais para produzir novas realidades. Assim pensamos nas *juventudes*. Que práticas possuem?; que sonhos produzem?; que relações humanas reproduzem?; quais seus envolvimento perante a vida coletiva?; quem são essas pessoas?; onde se coloca o poder estatal sobre esta camada da sociedade?; o que pensa e o que quer a ideologia hegemônica atual com as novas gerações? Questionada sobre esperança para a sociedade, a jovem estagiária da Prefeitura, militante política nos diz:

Jovem 5 – De melhora. Creio na melhora e evolução do ser humano. Mesmo que muito lentamente, evolução sempre. Há mais bem que mal. Um dia a ignorância será superada pela humanidade.

Já a jovem trabalhadora de uma loja de fechaduras, participante de um grupo religioso, nos aponta:

Jovem 3 – Esperança? Sempre tem uma esperança. Esperança dos jovens, o jovem é o futuro do Brasil, como muitas pessoas falam. As crianças também, né? Cada dia nascem sei lá quantas mil crianças em todo Brasil. Esperança é crianças, jovens e educação, que é fundamental.

Questões como estas, orientam a pesquisa a tratarmos sobre *juventudes*. A juventude enquanto uma concepção encarada como *passagem* reporta a perceber que este período é carregado de transformações, e, segundo Abramo e Venturini (2000), “de buscas e definições de identidade, de valores e ideais, de modos de se comportar e agir”.

Nesse período, muitas consolidações para a idade adulta vão se materializando, fundamentalmente conforme a relação entre o sujeito e o *trabalho*. Porém, esta categoria pode ser percebida como uma totalidade capaz de abrigar diversas formas mais singulares de ser e constituir-se, entre elas, as práticas culturais como potencial de socialização humana – em contraponto à perversidade homogeneizante do mundo do trabalho. E neste momento, então, considerando as diferenças culturais dos sujeitos pesquisados, justifica-se a categoria jovem, denominando-a de *juventudes*. Certamente os jovens não inseridos no trabalho formal, também sofrem reflexos do mundo do trabalho em suas realidades, independentemente de qual tipo de trabalho exerçam.

Jovem 4 – Como eu te disse, eu to procurando um emprego, e tá difícil. Ah tu já concluiu o ensino médio? Então quando tu concluir tu volta aqui.

Jovem 1 – Por enquanto eu to na metalúrgica, e é bom, mas não é o que eu quero pra mim.

Estas falas nos refletem a influência do trabalho tanto para quem é formalmente empregado, quanto para quem não exerce trabalho formal, como o caso da *Jovem 4*, uma moça de vinte anos, mãe de dois filhos e Ensino Médio inconcluso. Já o *Jovem 1*, um rapaz de cultura tradicionalista gaúcha de vinte e quatro anos, nos aponta a contradição ao dizer que trabalhar na metalúrgica “é bom”, mas não é o que ele quer para a vida. Estas representações significam muito pois há uma certa criticidade ou desconforto com a realidade, mas não de forma desvelada.

Sobre as convenções de períodos etários²⁸ – infância, juventude e idade adulta –, é necessário mencionar que estas se dão de modos diferentes nas diversas formações das realidades sociais no planeta.

Situando as idades da vida como totalidades sócio-históricas, portanto definidas na medida em que cada tempo, cada sociedade produz concepções próprias e atribui práticas específicas a cada uma delas; tendo como mediação (CIAVATTA, 2001) a categoria classe social (FONSECA, 2008, p. 1).

Fonseca retoma a necessidade de argumentação da pesquisa no campo das juventudes como sujeitos repletos de particularidades culturais e formações diversas, sem perder de vista que estamos falando de jovens da classe trabalhadora, de jovens da camada oprimida. Estamos falando de sujeitos que habitam os espaços onde a sobrevivência acontece através da exploração do seu trabalho ou das significações do trabalho dos sujeitos que os rodeia – que é a realidade de grande parte de uma cidade periférica latinoamericana – Gravataí.

A escolha do termo “juventudes” nasceu da impossibilidade crítica-teórica de conceber este período apenas como “juventude”, porque não se limita a um período etário, portanto, apenas um estágio de vida humana. Ainda, assim, não há uma unanimidade na cultura ocidental de modo geral, de quando começa ou quando termine. São criadas apenas estimativas aproximadas de quando se é jovem e o que este sujeito caracteriza para ser considerado como tal. Como foi referido anteriormente, não é o suficiente para esta categorização sem levar em conta o termo “juventudes”, pois, ao perceber apenas o período etário não se determina, porém, o tempo/espaço, a cultura, a moral, a classe social, a organização política, o trabalho, e outros fatores que preponderam esta fase da vida nos mais diversos lugares do globo.

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a

²⁸ No Brasil há uma indicação na grande maioria de planejamentos de programas sociais nacionais e necessidades estatísticas de enquadramento por idade, de que a juventude – convencionada no sentido etário – compreenda aproximadamente a faixa entre 15 e 29 anos.

juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc. (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 21).

Ao mesmo tempo em que parece ser um período indecifrável – e para alguns, angustiante –, é um período encantador a quem percebe que existem peculiaridades. Para tanto, a análise do contexto de pesquisa tem por considerações, o espaço/tempo atual, os conflitos entre a cultura ocidentalizada latinoamericana, as relações sociais do modo de produção, sob formas distintas de exploração da vida dos trabalhadores, direcionando especificamente o olhar às juventudes da cidade de Gravataí - RS.

Aceitar o termo “juventudes” é considerar, portanto, a relação de classe imbricada na totalidade da categoria, sem que para isto, desconsidere as especificidades culturais desta camada social. Para conceituar o termo “juventudes”, o autor Paulo César Rodrigues Carrano, fornece algumas reflexões:

É bastante comum, nas sociedades ocidentais, que a categoria juventude seja definida por critérios relacionados com as ideias que vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica. A irresponsabilidade seria outro atributo da situação social de jovialidade, particularmente nas idades correspondentes à adolescência. Parece-nos mais adequado, portanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais (2003, p. 110).

Por isso, iniciamos um processo que caminha em uma direção nas bibliografias e pesquisas sobre jovens e juventude no Brasil, tratando-se de uma categoria dotada de inextricáveis imprecisões, ainda que considerando o fator “classe social”. Este fato pode estar explicado pela consistência heterogênea na tentativa de encontrar identidades e conceitos à camada juvenil contemporânea. Além desta essência difícil de identificar, existem as perspectivas simbólicas das quais abarcam a juventude atual deste contexto. Alguns autores que discorrem sobre juventude/ juventudes, em dado momento recorrem para uma perspectiva da

complexidade e da *cultura de massa* estudada por Edgar Morin. Neste sentido, buscam por explicações às questões tanto simbólicas quanto de teor comunicativo e operador da complexidade do sujeito jovem na sociedade. Porém, embora relevante, não é alvo deste estudo analisar as questões por esta via. A análise da *complexidade* se afasta demasiado do cerne mais direto – política, economia e sociedade.

As mudanças sociais das últimas décadas colocaram em voga a juventude. Edgar Morin (1997), ao analisar a cultura de massa no século XX, percebeu como o fenômeno requisita papel específico para os jovens (FRAGA; IULIANELLI, 2003, p. 09).

Por outro lado, também é necessário enfatizar a consideração que abarca a impossibilidade de categorização homogênea da camada jovem, bem como a contradição das dadas manifestações de apelo massificador homogeneizante do capitalismo.

Como todo ser social, diretamente ligado às mudanças conjunturais e estruturais, os jovens estão sempre no ponto “crítico” do seu tempo. De modo curioso e intenso, refletem aguçadamente os momentos históricos de sua época, e, dependendo da condição social e econômica que se encontram e do acesso à cultura, apresentam diferentes formas de sociabilização. Existem leituras sobre as juventudes que procuram refleti-la como dimensão exacerbada do amor a algo/alguém, ou de muito ódio a algo/alguém, ou muita rebeldia/ contestação/ contrariedade, ou muita anestesia sobre a vida, ou qualquer outra possibilidade gerada pela realidade que o rodeia. Todavia, não expressam nenhum destes elementos como uma totalidade, e apresentam grande transformação nas suas práticas e seus modos de perceber a vida, com o passar do tempo. Talvez estas orientações sejam a chave para justificar as razões de ser tão difícil explicar juventudes em poucas palavras.

Um estudo feito sobre jovens e política no Brasil, realizado por João Pedro Schmidt (2001), resgatando alguns fatores da busca histórica por conceituação desta categoria, diz que:

Os jovens se tornaram objeto sistemático de investigação das Ciências Sociais, principalmente da Sociologia e Psicologia Social, a partir dos anos 1920, no momento em que eles começam a constituir um estrato social estável e identificável pelas suas características diferenciadas (SCHMIDT, 2001, p. 179).

O autor faz referência, ainda, que os temas juvenis começaram a ser foco de estudo, principalmente na corrente funcionalista norte-americana, quando a preocupação se deu pelo campo da “delinquência” e da “marginalidade”. Assim, a juventude era entendida como um defeito no processo de socialização, uma “disfunção no sistema social”, que precisava ser orientada por “medidas sociopolíticas corretivas.” Boa parte da sociologia da juventude constituía-se como uma “sociologia do desvio”, ou seja, “jovem é aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia do padrão.” (ABRAMO, 1994, p. 14. *apud* SCHMIDT, 2001, p. 180)

Tais relações teóricas sobre a sociedade eram influenciadas fortemente pelo método sociológico de Émile Durkheim, trazendo regras fundamentais como “considerar os fatos sociais como coisas” (2002, p. 42). Considerando esta premissa, as coisas poderiam ser diagnosticadas, estudadas e resolvidas. Deste feito, os indivíduos de dada sociedade complexa que não se adequavam bem ao coletivo eram considerados *anomias*. Assim, Durkheim percebia o fato social como “normal” e “patológico”. Rebeldias juvenis poderiam enquadrar-se na concepção patológica perante a sociedade harmônica.

Utilidade teórica e prática desta distinção. É preciso que ela seja possível cientificamente para que a ciência possa servir para dirigir a conduta (DURKHEIM, 2002, p. 67).

Dirigir a conduta, em outras palavras, auxiliava – e permanece auxiliando – o pensamento político hegemônico necessário ao planejamento do controle das massas. Neste contexto sociológico de possibilidade de identificação social pela vertente durkheimiana, Schmidt segue dizendo, que, mais tarde, após a 2ª Guerra Mundial, “a abordagem sociológica da juventude se volta fundamentalmente para o tema da mudança social” (2001, p. 180). Assim, o ápice deste viés se dá em torno de 1960 com as grandes mobilizações juvenis de protesto. Portanto, é neste período

que a “Ciência Política – particularmente os estudos de cultura e socialização política – começa a abordar o fenômeno da juventude” (SCHMIDT, 2001, p. 180).

Deste modo, a juventude passa de uma visão funcionalista como foco de estudo “problemático”, para expandir sua perspectiva como fenômeno de importância na transformação política e social. Obviamente, nem toda a experiência juvenil ocorreu assim. Em função da sua intensidade e aguçamento de sentidos como já foi colocado anteriormente, o sistema capitalista percebeu que fortes apelos ao consumo poderiam ser assimilados por esta nova população. De contradições entre resistência/rebeldia e assimilação/naturalização, as juventudes, principalmente ocidentais, forjaram uma camada contraditória de sujeitos que vivem em territórios multiculturais embora de realidade massificadora:

Gestor 3 – penso que a juventude está massificada, padronizada, pasteurizada, sei que pode parecer um contra-senso com a resposta anterior quando falei do multiculturalismo e diversidade, mas falo da massificação no sentido das tendências e dos movimentos culturais televisivos que devem atingir todas as cidades do Brasil, como os ‘coloridos’, emos, *rappers*, tchês, evangélicos, CLJ, roqueiros, *punks*, bondes, etc.

Aponta o gestor gravataiense, sobre a necessidade de fazer uma distinção entre o que é diverso ou *multi* em relação aos jovens e o que é homogeneizante, que lhes gera uma massificação. No desenvolvimento desta pesquisa foram aparecendo evidências importantes para a temática que abrange o contexto almejado na proposta de Cidades Educadoras. Este projeto político planeja liberdade cultural e fomento deste, além de capacidade crítica não apenas através da participação, mas também da possibilidade de educação política/ política educativa nas relações entre as redes associativas da sociedade.

Gestor 3 – Para nós da cultura o principal obstáculo é a cultura de massa alienante da TV e das rádios, a produção de uma outra cultura é bem difícil. Outra dificuldade é a carência de recursos financeiros e por último a dificuldade de entender a cultura como um bem fundamental na construção do ser humano, de encarar a cultura como bem fundamental como saúde e educação.

A fala do *Gestor 3* remete-nos ao observado em uma pesquisa realizada sobre jovens de regiões metropolitanas brasileiras e cultura, que revelou um

significativo uso de tempo livre em detrimento de utilização de bens da indústria cultural e dos meios de comunicação em massa. Conforme os pesquisadores Abramo e Venturini (2000), “em contraste com baixíssimos graus de fruição de formas de cultura erudita ou não industrializada (como museus, teatro, exposições de fotografia, espetáculos de dança, etc)”.

Jovem 4 – Tá difícil a gente ocupar nossos espaços, assim, que nem eu te disse, o pobre tá difícil mesmo, que nem eu te falei, as minhas amigas, pais das minhas amigas, se eu contar de dez eu acho que um foi no teatro e olhe lá, por exemplo. Difícil acesso, eu acho que o presente tá complicado, claro que tá melhorando, olha o passado, o passado era bem pior, claro, o passado não tinha realmente nada, era tudo ainda mais difícil.

A *Jovem 3* dialoga exatamente com a compreensão da pesquisa de Abramo e Venturini no que diz respeito às opções de tempo livre das camadas populares, principalmente dos jovens, onde a alternativa cultural só aparece como possibilidade num contexto onde os sujeitos independam de políticas públicas.

O interessante nesta colocação dos autores está justamente no que segue:

A primeira impressão que se tem, portanto, quando se observa o modo como os jovens usam o tempo livre vem reforçar ideias correntes sobre a ‘miséria cultural’ da juventude, que até já ganhou título de ‘geração shopping center’, como uma geração guiada antes de tudo pelo consumismo e pelo modismo, escravizada pela TV, com uma relação extremamente passiva das formas de cultura das quais por acaso se aproxima. O problema é que esta pesquisa não permite conferir até que ponto os jovens se diferenciam dos adultos nessa postura, ou apenas reproduzem o padrão adulto (como é nossa hipótese), hoje predominante no Brasil (ABRAMO; VENTURINI, 2000).

Segundo a análise, podemos dizer também, que, muito comumente os jovens e as juventudes são apontados como “perdidos” ou qualquer outro adjetivo que o valha, no sentido tanto de vulnerabilidade ao poder alienante do capital, quanto de rebeldias que nem sempre são as de outrora²⁹. O que talvez fique oculto nestes pensamentos, e não se pode deixar de debater, é a ideia de que os jovens de hoje são reflexos de um período histórico capitalista, repleto de contradições, de

²⁹ Como a rebeldia dos jovens do período da Ditadura Militar, que sempre é referenciada como um modelo de rebeldia por parte daqueles que hoje seguem lutando por um mundo melhor.

contextos de avanços políticos, e ao mesmo tempo, de condições tecnológicas de massificação cada vez mais atraentes. Assim, não sobram alternativas a esta camada social, por um resultado histórico de diferentes orientações da cultura para pobre e da cultura para ricos.

Já na relação com a política, os jovens nascidos de 1980, 1990 até a atualidade, são pessoas que não assimilaram uma convivência política brasileira em condição de repressão³⁰. Autoritarismos são mecanismos existentes até hoje, porém, a ideia de liberdade política com direito ao voto, direito à voz, é um caro elemento donde as novas gerações desconhecem outra vivência diferente desta.

Isso há de ser levado em conta, principalmente nas necessidades que o capitalismo gera perante este novo tempo de “liberdades” – sejam as liberdades produzidas pelo capital, sejam as liberdades ideológicas batalhadas pelas pessoas que lutam por outra condição político-social. Neste sentido, o antagonismo no referencial de liberdade se coloca lado a lado na disputa do campo concreto e na disputa por expansão nas consciências dos jovens.

Atores sociais e intérpretes, no próprio calor da hora, se aperceberam de que havia algo de novo emergindo na história social do país, cujo significado, no entanto, era difícil de ser imediatamente captado. A novidade eclodida em 1978 foi primeiramente enunciada sob a forma de imagens, narrativas e análises referindo-se a grupos populares os mais diversos que irrompiam na cena pública reivindicando seus direitos, a começar pelo primeiro, pelo direito de reivindicar direitos. O impacto dos movimentos sociais em 1978 levou a uma revalorização de práticas sociais presentes no cotidiano popular, ofuscadas pelas modalidades dominantes de sua representação (SADER, 1988, p. 26-27).

Com isso, a classe trabalhadora dá início a um processo de construção da liberdade abrangendo não apenas o espaço da luta sindical, mas todos os espaços sociais e culturais onde pudessem representar qualquer tipo de resistência ou rebeldia ante ao modo repressivo militar.

³⁰ Quando nos referimos à repressão, situamos em contraposição ao movimento democrático em que estamos nos encaminhando hoje sem que para isso, percamos a consciência de que a repressão não se findou apenas com o término da Ditadura Militar. Afirmamos isto, pois setores da sociedade e algumas instituições ainda vivem e reproduzem determinados cerceamentos escancarados de direitos humanos. Por outro lado, os tempos de hoje apontam novas possibilidades, ainda que timidamente, e os jovens encontram-se no ápice fundamental da transição entre os tempos. Seja para transformação social, seja para assimilação da ideologia dominante.

Partindo deste cenário, a questão da diversidade cultural juvenil aponta a necessidade de estabelecer duas relações para caracterizar este entendimento. A primeira é que os jovens no mundo do capital, sob a égide global de diversificação do capital financeiro, estão inseridos em diferentes contextos culturais. O respeito à diversidade pode, de um lado, expressar a dinâmica da diversificação cultural apenas como o único “lugar do sujeito” desapropriado das condições de prover a vida. E, de outro lado, figurar com uma ideologia contra-hegemônica à expropriação imputada pelo capitalismo, servindo de componente histórico onde as culturas signifiquem, mais do que um “lugar próprio” em uma sociedade “diversificada”, e, sim, uma mediação histórica para problematizar as relações vigentes. A segunda relação é de que não se pode confundir respeito às culturas e a visão antropológica da formação do sujeito coletivo, com uma espécie de “respeito” a uma indústria cultural globalizada que pretende homogeneizar a sociedade para sua dominação, vestindo a roupagem do discurso de “diversidade cultural”.

O diagnóstico de que as identidades são processadas em contextos de hibridação e sincretismo cultural não deve nos afastar, entretanto, da análise dos mecanismos de homogeneização cultural que, sob o manto da liberdade de escolhas do mercado, promovem a diferença em nome do consenso da hegemonia em torno de um estilo único de organização social (CARRANO, 2003, p. 93).

Carrano alerta para esta preocupação, visto que a liberdade, tanto cultural quanto de escolhas, pode refletir uma confusão teórico-metodológica das conceituações e conduções políticas diversas. Complementa ainda, da importância da visão multicultural como contraponto no mundo global da busca por uma “pureza” étnica, política e cultural, porém, com o cuidado sobre qual multiculturalidade se está falando. A possibilidade multicultural imobilizadora de roupagem capitalista, nada mais serve, do que para uma tentativa de adaptar o capital às supostas necessidades constatadas nos grupos culturais. Tornando assim, a identidade de um grupo, um elemento útil à produção e reprodução do capital, distorcendo ou invertendo a organização de determinada cultura. Em outras palavras, o capital tem o poder de apropriar-se de formulações populares, para readaptação e utilização de termos, conceitos, cultura e costumes, em detrimento do consumo e de um consenso dominante.

As juventudes, por esta ótica, tanto podem fortalecer as estruturas do sistema capitalista, quanto apontar rompimentos. Pode-se assim dizer, que estes sujeitos são a camada “sensível” (ou vital) tanto das mudanças ou rompimentos dos fenômenos globais desumanizadores, quanto da conservação do estabelecido pela política econômico-social mundial até a atualidade. É necessário enfatizar a conceituação desta categoria mais além de suas culturas:

Apenas a articulação do ‘ser jovem’ a outros elementos da cultura e, especificamente, das identidades sociais pode permitir o alcance da condição de sujeito. Entretanto, o aumento da violência, cuja complexidade não deve ser reduzida, tem estimulado a difusão de novas representações sociais, que, por vezes, engolfam investimentos identitários em leituras rapidamente consensuais da realidade social, tal como a que decorre do uso generalizado da dicotomia violência (qual violência?) e paz (que paz? Como indaga o grupo O Rappa). Uma paz sem projeto? Uma paz que reproduz a naturalização do ‘ser jovem’? Uma paz em que o violento, a qualquer momento, pode ser aquele que protesta contra a violência? (RIBEIRO; LOURENÇO, 2003, p. 48-49)

Constantemente a associação entre jovens e violência, tem sido naturalizada nas relações sociais, como se fosse um preceito juvenil, onde o discurso funcionalista acerca da juventude é retomado um século depois de sua contestação científica – a exemplo dos estudos científicos feitos sobre *bullying*. Embora seja uma fase de “aguçamentos”, os jovens representam através da violência, nada mais do que o “pedido de socorro” para uma perversidade generalizada nas periferias das cidades. A violência não é inerente ao ser humano, ou tampouco aos jovens. É socialmente construída num meio onde sobreviver na miséria é uma violência, onde crescer na desigualdade é uma violência, onde formar-se como ser humano competitivo é uma agressão ao outro que se constitui no próprio sujeito. Assim, portanto, os jovens não pedem por uma simples paz. Anunciam, muitas vezes dentro da própria violência, que não há paz sem projeto, sem projeção de futuro, não há paz com exploração.

Ao carregar o cenário juvenil para o campo da preocupação com os sujeitos sobre os caminhos que trilharão o mundo, as juventudes recebem um olhar especial por se tratar do “futuro”. Por outro lado, alguns a tratam como o presente e que necessariamente não se deve pensá-la a tão longo prazo. “Enquanto o adulto vive

ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo”, diz Angelina Peralva (1997, p. 23, *apud* SCHMIDT 2001, p. 180). Anne Müxel (1997, p.151, *apud* SCHMIDT, 2001, p. 180) reforça este argumento, ao afirmar que “pelo fato de os jovens serem espelho e reflexo da sociedade e ao mesmo tempo antecipação do futuro, o estado de saúde de um sistema político e de uma organização social depende do diagnóstico da relação dos jovens com a política”. Já uma visão mais otimista diz:

Duas idéias básicas costumam estar presentes nas concepções modernas de juventude: a primeira consiste em considerá-la uma fase de *passagem* no ciclo da vida, situada entre o período de dependência, que caracterizaria a infância, e a posterior autonomia adulta. A segunda é a que atribui aos jovens uma *predisposição natural para a rebeldia*, como se fossem portadores de uma essência revolucionária (ABRAMO; VENTURINI, 2000).

Tal colocação sobre “essência revolucionária” em que os autores definem, pode ser relida na perspectiva utilizada no princípio deste subcapítulo: a capacidade do sujeito nesta fase da vida, de mesclar sonhos e realidade tentando colocá-los em prática da forma que é capaz. Obviamente, há uma parcela de encantamento nesta afirmação, caso resolva-se tomar por exemplos, grandes nomes de jovens líderes políticos, músicos, ativistas, poetas, filósofos, artistas, etc., que viemos conhecendo ao longo das décadas.

Nesta direção, a sociologia da juventude traduz e aponta duas grandes linhas: uma que considera a juventude um grupo social homogêneo, composto de indivíduos estratificáveis apenas pela faixa etária que pertencem; outra, de caráter múltiplo, tal qual foi discorrido ao longo do subcapítulo, que reconhece a existência das diversas culturas juvenis com variados interesses e inserções na sociedade, mas que se interligam necessariamente conforme o sistema produtivo. Segundo Abramoway e Esteves (2007, p. 22), por esta linha sociológica “vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo *juventudes*, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar uma enorme gama de possibilidades presentes nesta categoria”. Contudo, a opção por não adentrar na complexidade da juventude, discorrendo sobre a dimensão simbólica da

mesma, significa reafirmar o que Margullis e Urresti (1996, p. 22, *apud* ABRAMOWAY; ESTEVES, 2007, p. 22) colocam:

[...] reduzi-lo a essa dimensão empobrece o seu significado, desmaterializando-o. Desse modo, o seu tratamento deve, obrigatoriamente, considerar as determinações materiais, históricas e políticas inerentes a toda e qualquer produção social.

As condições econômicas, políticas e sociais determinam características peculiares para se entender não só os comportamentos individuais, mas, especialmente, os processos sociais em que os jovens estão inseridos.

A ciência que estuda a *psique* humana – a psicologia, bem como áreas próprias da educação, também não se afasta desta perspectiva. Atualmente as manifestações de violência externalizadas pelos jovens, tem sido alvo destes debates. Historicamente novo, o termo *bullying* aparece para caracterizar violências físicas, psicológicas e verbais entre crianças e adolescentes. Daí a importância da compreensão da sociedade enquanto o lugar em que as relações materiais entre os sujeitos acontecem. Tais relações são nada mais do que reflexos da lógica capitalista e de seus tentáculos – modo e meio de produção, lógica da competitividade, meritocracia e individualismo. Como tentativa de apreender o que para muitos possa ser inexplicável, autores tanto da pedagogia quanto da psicologia, introduzem este “novo” conceito durkheimiano para crianças e adolescentes em desvio de conduta, que, ao final, tem um papel preponderante de “culpabilização” desta camada, por seus próprios atos de agressões.

Sem considerar os elementos axiomáticos destas agressões entre crianças e jovens, intelectuais aderem ao estudo da temática para mostrar ao mundo que necessitamos “perceber” as situações de *bullying*, e remediá-las. Não expressam, contudo, que esse reflexo agressivo na sociedade seja fruto de um sistema perverso que ensina desde cedo, apelos consumistas e de modelos ideais de vida e de estética, preconceitos entre etnias, sexualidades, deficiências, etc. Esta raiz do problema tem fundo político, e, por ser contra a ideologia de mercado, a ciência acaba por adaptar-se e remeter tais evidentes problemas infanto-juvenis, para o campo da “auto-culpabilização” e da punição destes jovens sujeitos – seja na escola, em casa ou na própria mídia.

A lógica de parte dos teóricos do *bullying* e sua contribuição científica apontam para um retrocesso na conquista de perceber a camada mais nova da população como alvo de tensionamentos econômicos, políticos e sociais, voltando a enxergá-los como aqueles que se sociabilizam mal. Obviamente que em contrapartida, estes estudos também permitem que se diagnostique uma espécie de colapso social contemporâneo, onde as maiores vítimas são crianças e jovens. De qualquer modo, tal perspectiva sobre *bullying* reorienta, na prática pragmática de hoje, que esta população receba punições e se “enquadre” corretamente na condição em que exige a sociedade de sua realidade.

Isso sem falar no elemento “violência” urbana em torno das tensões sociais dadas pelo trabalho desde cedo de muitos que não tem espaço em locais formais de trabalho, onde a *Jovem 4* expressa:

Jovem 4 – Bah... Tráfico de droga é a maior lavagem de dinheiro dos grandões, porque aquilo, eu acho que, a minha opinião é essa entendeu. Os grandões aí, político tudo tem a ver. Mas o tráfico de drogas é errado, usando uma palavra assim, certo ou errado, é errado, porque é morte né, tu tá traficando a morte, tu tá destruindo a família das pessoas. Não é a droga, mas a violência que gera. Bom se tu fosse perguntar se eu sou contra ou a favor, eu sou contra. Mas é aquilo, onde é que tu vai botar isso na cabeça de um cara que ganha tri bem. O cara que trafica ganha dinheiro demais, tem a mulher que ele quer na banda dele. E as gurias querem ele, respeitam então ele chega e diz, eu quero tu, quero tu loirinha, quero tu morena. Tu acha que o cara vai querer trabalhar de segunda a sexta, numa firma, numa metalúrgica, se ralando ali, pra ganhar 500 ou 600 contos por mês? É muito difícil.

A fala da jovem reflete exatamente a realidade observada no tema juventudes/ violência, no que diz respeito à consolidação de culturas da violência e naturalização desta, que vão além dos *bullyings* entre jovens. Com objetividade, a jovem traça um caminho lógico na relação entre os sujeitos que não tem espaço tanto no “mercado de trabalho” quanto na escola, pois a grande maioria acaba largando cedo os estudos, restando-lhe a alternativa que ainda pode vir agregada de *status* social entre os seus amigos próximos. Assim, excluídos inclusive da exploração capitalista “formal”, assumem novo papel na rede de um mercado mundial paralelo.

No que se refere à “domesticação” orientada pelo modo de produção onde nem todos tem espaço, Antônio Gramsci apresenta uma alternativa para a compreensão analítica desta visão sobre as relações atuais. Relações estas que

incidem diretamente na questão das relações humanas e o modelo projetado de ser humano, ou seja, as relações de trabalho no sistema capitalista:

[...] o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem. A expressão 'consciência do objetivo' pode parecer pelo menos espirituosa a quem recordar a frase de Taylor sobre o 'gorila amestrado'. Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2007, p. 266).

Com isso, o autor revela outra possibilidade de análise quanto às formas de relações sociais atuais. A questão da centralidade da organização humana através do seu trabalho exercido, bem como suas condições de trabalho, tanto na instrumentalização do ser humano com a natureza quanto nas relações entre eles, são elementos fundamentais para compreensão das relações juvenis atuais. Ora, se o ser humano se organiza conforme suas condições e relações de trabalho, entendendo todas as formas de atividade humana e sobrevivência como trabalho, então, o sistema em que o trabalho se organiza influencia também o comportamento e a consciência dos jovens. Isso se reflete desde a construção moral, passando pelas formas sentimentais (ou de espiritualidade humana), até as formas mais materiais de relacionamento intersubjetivo.

Gramsci, na passagem relacionada, traz o projeto de organização de trabalho que enraíza na organização de vida humana. O processo de industrialização pediu ao longo da sua implementação, que os trabalhadores fossem seres humanos caracterizados como um "novo homem". Aquele que Ford e Taylor queriam que produzisse cada vez mais, com cada vez menos intervenção espiritual sobre a produção. E isso se reflete também nas relações sociais, podendo dar indícios importantes nos comportamentos de esgotamento e violência. Essa análise também diz respeito aos tratos humanos, as condições de sociabilidade destes, as perspectivas morais, enfim, as formas e modelos de vida que sustentam o "perfeito"

funcionamento das engrenagens de produção. Além deste olhar sobre a vida “moldada” de o trabalhador ter grande influência nas tensões juvenis, existe também o fator da falta de trabalho e condições precárias de sobrevivência que resulta no aumento destes índices. Atualmente, muitos jovens já são iniciados desde cedo a procurar sustento em trabalhos informais, como o exemplo anteriormente citado pela *Jovem 4*. Muitos casos se apresentam como trabalho “ilegal” – carregado de riscos iminentes quanto à própria vida do jovem, como envolvimento em tráfico de drogas, de armas, furtos de automóveis, trabalhos diversos em esquemas de corrupção, prostituição, etc. Estes apontamentos recolocam a necessidade de pensarmos a lógica do exército de reserva do capital. Para o capitalismo, esta camada juvenil é necessária na forma em que está, devendo ainda, receber controle ideológico massificador sobre sua própria condição de sobrevivência.

Ao longo do século passado, algumas contradições foram sendo externalizadas e sucumbindo aos processos produtivos, pois a fórmula “gorila amestrado” se apresentou e apresenta-se até hoje, com focos de resistência social, causando em determinados momentos, contratempos ao capital, não sendo assim uma matemática tão simples à elite dominante. Tais contradições alavancam acima de qualquer coisa, um motor de luta que alimenta um processo de resistência humana às mais diversas formas de coerção e opressão.

E, assim, as relações sociais e o trato dos seres humanos vão acompanhando a lógica. Os conflitos e as contradições vão se dando, e os discursos nas mais diversas comunidades do globo vão se conduzindo pelas massas que necessitam da organização do trabalho para tirar seu sustento de vida. Seja na favela do morro carioca, seja num vilarejo no nordeste brasileiro, seja numa metrópole latinoamericana. Não diferente desta realidade, aparecem os jovens criados dentro deste sistema. O que no senso comum e no discurso neoliberal parece “não haver alternativas”, pois jovens podem ser “perigosos” ou não quererem “nada com nada”, na realidade são apelos a um modelo de sociabilidade humana que hesita em sucumbir de vez. Porém, há muito tempo também pede “trégua” ao capital e segue lutando de diversas formas

A *Jovem 2*, de vinte e cinco anos, moradora de um bairro popular de Gravataí, integrante comprometida com a construção cultural de uma escola de samba da cidade, cuja sede é em seu bairro, salienta:

Jovem 2 – Eu tenho medo de aumentar a criminalidade, essas coisas, porque tenho uma filha de sete anos e porque eu não sei daqui uns anos, como vai estar.

Em grande parte das entrevistas, o medo da violência aparece, embora considerem Gravataí uma boa cidade para se viver. Reportam-se sempre à violência de modo geral. No capitalismo não há espaço para todos, mas ao mesmo tempo necessita de todos para que sobreviva. O “exército de reserva” se sustenta na lógica de que é necessário haver gente sobrando, com misérias absolutas, com disputas entre a própria classe, para que a camada mais pobre da população seja o fator que controle a massa trabalhadora a manter-se onde estão e na condição de exploração do trabalho em que se encontram. Tais “misérias do mundo” alimentam uma rede complexa de exploração em cadeia. Alguns sobrevivem de forma “ilegal”, aliando a perversidade de não ter espaço no sistema, com a violência naturalizada no dia-a-dia.

Jovem 2 – O tráfico está cada vez pior, não só aqui no bairro, isso em todo lugar, é geral, no país, é uma coisa que tá se expandindo e ficando fora do controle de todo mundo.

Sejam as violências escancaradas, sejam as violências veladas, novamente estão lá, no alto da tabela da aprendizagem da vida, os jovens. Como disse a passagem da jovem, esse é o grande medo entre eles. Estudos realizados por Abramo e Venturini (2000), apontam: “compreender a relevância do tema do desemprego – junto com a violência, é o principal tema de preocupação, presente em muitas das respostas dos jovens ao longo da pesquisa.”

Estas reflexões conduzem para compreender a vida num olhar gramsciano de totalidade, com aquilo que é geral – ou seja, o modo de produção – devendo ser considerado nos mais diversos encadeamentos de relações. Isto permite que as análises sobre o fordismo trazidas pelo filósofo, auxiliem a pensar o contexto em que se dão também as relações entre gerações. Assim, Gramsci (2007) sustenta que a racionalização da produção e do trabalho neste modelo, pressupõe a homogeneidade, a padronização, como modos específicos *de viver, de pensar e de sentir a vida*, saindo apenas do planejamento do campo econômico das indústrias.

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a 'moralidade' dos operários são necessidades do novo método de trabalho (GRAMSCI, 2007, p. 266).

O extremo controle moral nas relações gerado pela lógica interna da fábrica capitalista a partir da industrialização fordista, abre um precedente histórico para abordar uma espécie de “válvula de escape”. Ao longo do século passado, diversos movimentos juvenis ecoaram um “grito” de “basta”, tanto por parte da exploração, quanto da violência das guerras. Pode-se referir aí, as expressões culturais, tanto na música, quanto nas artes de modo geral, onde o ser humano conseguiu externalizar um agoniado “suspiro”. Se na fábrica deveriam ser “gorilas amestrados”, e muitas vezes reproduziam essa cultura nas suas famílias, em contrapartida, esta tensão e opressão da capacidade criativa humana começaram a “estourar” em manifestos culturais. A história da música ao longo do século XX é sem dúvida, um período encantador de criação musical, que carregou consigo uma pesada bagagem de necessidade de extrapolar tamanhas injustiças sociais, ainda que muitas vezes a classe trabalhadora e suas famílias, não percebessem esses movimentos de forma desvelada.

Na cultura musical, o exemplo da inserção da guitarra nas melodias e a radicalidade do instrumento elétrico perante a história da música de outras gerações, foi, à época, um dos grandes manifestos de protestos tanto subliminares quanto escancarados. Estes fatos chegaram ao ponto de marcar uma era de músicas com letras em contraposição ao modo de vida capitalista. A utilização da guitarra foi uma verdadeira “afrota” ao conservadorismo instaurado até ali – principalmente aos intelectuais da música daqueles tempos, muitas vezes orgânicos da elite – sendo protagonizada e expandida ao mundo, essencialmente por jovens. Ao mesmo tempo, mestres do Blues, bem como do Soul, enviavam suas mensagens de insatisfação através de letras refletindo angústias oriundas do sofrimento da época escravagista.

Esta menção do terreno cultural, exemplificado na música, poderia ser manifestada com qualquer outra compreensão sobre cultura que se possa ter,

levando em conta a origem da palavra em latim: *colere* - cultivar, ou definindo-a também como uma totalidade composta por crenças, hábitos, costumes, conhecimentos, artes, leis, moralidades, literaturas, etc., por parte dos membros das sociedades.

Assim, Gramsci e Paulo Freire problematizam que há de se estabelecer uma nova cultura emergida das classes subalternas, composta pela consciência das classes para que sejam efetivamente livres. A abertura para a questão cultural contribuiu ao atual debate intrínseco no conceito de Cidades Educadoras explanados a seguir, pois potencializa as diversas formas de expressão cultural e diversidade social. O que pode ser um elemento estratégico de fortalecimento das massas através de suas variadas manifestações não-homogeneizadoras.

Porém, é necessário fazer algumas ponderações para limpar uma idéia equivocada sobre o tema. Ainda que a diversidade e a coexistência³¹ cultural sejam importantes na constituição educativa do ser humano e dos jovens – e aqui serão tratados desta forma do início ao fim –, necessitamos observar, que, no chão de uma fábrica, a diversidade se encontra e os jovens se tornam em primeira ordem: apenas jovens trabalhadores. Haja ou não conflitos culturais ou sociais em torno de diferentes perspectivas, o recorte de classe torna todas as particularidades dos sujeitos como iguais. Não no sentido de homogeneidade humana, mas no sentido da exploração capitalista, que, por sua vez, vai desembocar nas próprias práticas culturais diferenciadas. Jovens *skatistas*, jovens religiosos, jovens músicos, jovens do *hip hop*, jovens sem agrupamentos específicos, no mundo da exploração do trabalho do homem pelo homem, se tornam jovens da classe oprimida.

Daí a importância do olhar cultural ou de espaços coletivos para a manifestação de sua subjetividade, bem como do fomento de grupos críticos de

³¹ Coexistência nesta pesquisa é apreendida na perspectiva de Milton Santos: “Cada ação se dá segundo o seu tempo; as diversas ações se dão conjuntamente. Objetivos particulares, que são individuais, funcionalmente perceptíveis, fundem-se num objetivo comum, mas dificilmente discernível. A vida social, nas suas diferenças e hierarquias, dá-se segundo tempos diversos que se casam e anastomosam, entrelaçados no chamado viver comum. Esse viver comum se realiza no espaço, seja qual for a escala - do lugarejo, da grande cidade, da região do país inteiro, do mundo. A ordem espacial é a ordem geral, que coordena e regula as ordens exclusivas de cada tempo particular. Segundo 'Leibniz (1695), o espaço é a ordem das coexistências possíveis” (2006, p. 103). Contudo, coexistir não pressupõe no nosso estudo, que estas temporalidades e relações particulares de um mesmo espaço ocorram de forma ideologicamente passivas no que diz respeito à exploração humana. É, portanto, uma perspectiva cultural e não uma perspectiva harmônica de coexistir com o capitalismo seja a cultura social que for.

resistência e da perspectiva educativa transformadora nestes espaços alternativos à exploração do trabalho. Isso significa partir do pressuposto da realidade que temos hoje sobre a necessidade de sobrevivência através do trabalho, abrindo o debate para o que pode nos apontar de transformador os espaços alternativos oferecidos aos jovens. E não o contrário, ou seja, deste exposto, o fator cultural diverso pode ser um potencializador e uma alavanca para a reinvenção de novas possibilidades, ou talvez outra cultura que intervenha na ordem econômica com outras relações e meios de trabalho na sociedade, como sugere a organização gramsciana.

Em torno das colocações elencadas e da difícil tarefa de categorizar juventude, a locução teórico-metodológica firma-se na perspectiva de *juventudes*, levando em consideração o apresentado neste e no subcapítulo anterior. Relacionamos, portanto, os critérios culturais diversos em que se agrupam e se expressam os jovens da cidade, tendo como fio condutor transversal à organização social humana, o modo de produção capitalista vigente e a organização da sociedade por classes, como foi apresentado. Neste sentido, o estudo apresenta a cidade como alternativa nas relações intersubjetivas dos jovens entre si, entre seus grupos, e da totalidade em que estão envolvidos.

O individualismo refletido nas relações e a criação de outras necessidades humanas para falsear a realidade e a liberdade, precisa ser foco de luta, de resistência, de alternativas e acima de tudo, de esperança e prática social coletiva. Temas estes, que estão interligados ao longo da pesquisa.

3 PROJETO CIDADES EDUCADORAS EM GRAVATAÍ – RS: juventudes e cidadania emancipatória

O primeiro momento deste capítulo apresenta as bases da Cidade Educadora relacionadas com as práticas na cidade de Gravataí-RS. Analisaremos as políticas públicas e propostas referentes ao projeto das Cidades Educadoras, explicando sobre o que entendemos na questão do funcionamento desta rede, sua capacidade transformadora local, as relações sociais, desafios e limitações enquanto planejamento para as *juventudes*.

Nesta relação dialética entre a perspectiva da Cidade Educadora, os jovens e os limites e possibilidades teórico-práticos sobre a cidadania dos sujeitos de nossa pesquisa, surgiram diversas problematizações em nossas análises. Dentre elas, o estudo sobre cidadania em si, bem como sobre o Estado realmente existente vinculado a esta cidadania. Este tema será debatido em um segundo ponto, tendo em vista que a perspectiva do Estado concreto que conhecemos hoje requer aprofundamento sobre sociedade civil, sistema econômico e conceito de cidadania. Acerca destas colocações, a ideia da “emancipação” surge como possibilidade transformadora a partir da perspectiva teórica em que nos dispusemos analisar nesta pesquisa de mestrado.

Neste sentido, analisaremos a participação política dos jovens na cidade de Gravataí. Para tanto, problematizaremos como se forma a consciência política dos jovens no que se refere às instituições de maior influência direta hoje presentes na sociedade capitalista. Certamente estas influências carregam consigo um sistema ideológico amplo vinculado ao sistema produtivo e acumulativo, conforme discutimos ao longo dessa pesquisa.

Apresentaremos ainda neste capítulo, uma análise sobre a questão de gênero que foi suscitada da empiria, na medida em que os sujeitos jovens de pesquisa foram em maior número, mulheres. Por considerarmos que estas relações não se expressam ao acaso, trouxemos neste capítulo reflexões sobre o tema.

Diante das formações da socialização política dos jovens, o que pesquisas sobre participação tem a nos auxiliar? Quais as relações entre pesquisas quantitativas com nossa pesquisa qualitativa? No momento final deste capítulo,

faremos uma aproximação da generalização ocorrida em outras pesquisas quantitativas com nossa pesquisa qualitativa.

3.1 O PROJETO CIDADES EDUCADORAS E SEUS PRINCÍPIOS

Apresentada a categoria dos sujeitos, a pesquisa se delimita então, a analisar as políticas públicas e a participação dos jovens como possibilidade de emancipação humana, a partir de um dado cenário. O cenário a que se refere, portanto, é o da cidade. O grande diferencial deste cenário problematizado neste estudo é o de estar sobre a lógica de um comprometimento político educativo, repleto de objetivos e perspectivas metodológicas, conceituado internacionalmente como Cidade Educadora.

Esta expressão reflete um conjunto de idéias através de uma gestão municipal, que prevê na sua forma de governo e planejamento, o olhar educativo para todo o espaço da cidade e das possíveis redes de troca que esta possa ter. Neste momento da pesquisa, serão explicados e traçados os caminhos que trilham as Cidades Educadoras, seus conceitos, e, posteriormente, os limites e as possibilidades nas relações das práticas cotidianas.

As cidades filiam-se na rede da Associação Internacional de Cidades Educadoras, a AICE³², onde passam a ser membros através do comprometimento político unificado ao comprometimento legal. Este quesito “legal” significa dizer que para se tornar membro da rede internacional de trocas educativas, o poder legislativo municipal de cada cidade autoriza ou não sua participação através de sessão pública. Neste sentido, toma ciência dos objetivos educativos destas políticas, elencando e sinalizando publicamente o ponto de partida que incidirá diretamente nas políticas públicas do poder executivo, bem como realizando o pagamento anual de um valor de filiação. Este valor varia de acordo com o número de habitantes da cidade, conforme tabela no Anexo B. Neste momento então, a cidade compromete-se com a Carta das Cidades Educadoras, donde vinte princípios compõem a política programática desta rede internacional.

³² - A associação das cidades do mundo inteiro é iniciada através do sítio <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do> [último acesso: 01/12/2010]

A AICE encontra-se bianualmente, onde acontecem as trocas de experiências trazidas pelas mais de 400³³ (quatrocentas) cidades no mundo. Todos os documentos, resumos, programas e atas, são reunidos ao final dos Congressos e encontram-se arquivados no endereço eletrônico da AICE³⁴. O apontamento para o próximo encontro em 2012 é a cidade de Changwon na Coreia do Sul, com o seguinte tema proposto para este XII Congresso: “Meio ambiente verde, educação criativa.”

Alguns organismos internacionais³⁵ se relacionam com o tema da Cidade Educadora. São entidades parceiras das trocas da AICE, por exemplo, a UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*; a OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos; a OMS – Organização Mundial da Saúde; entre diversas outras nem tão influentes quanto estas.

A Cidade Educadora vê na educação a principal forma de transformação da sociedade, sendo referência a educação que vai além dos muros da escola. Trata-se da educação que não se finda, que não tem idade, não tem necessariamente espaço afixado e trabalha com o viés de que a troca e a aprendizagem é processo contínuo na construção política da autonomia do sujeito. Pensar a educação desta forma significa trazer à tona raízes da educação popular, no que diz respeito a um novo sentido de educação, e, ao mesmo tempo, centra-se também na participação popular como forma de pertencimento do sujeito que na cidade vive.

A cidade é trazida como projeto educativo dentro das diversas relações político-sociais, desde o planejamento de governo municipal, até a execução de

³³ - Fonte: BOSCH, Eulália. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Espanha: Santillana, 2008.

³⁴ - http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/espanyol/sec_congresses.html

³⁵ Neste ponto é importante refletirmos sobre a contradição de dois movimentos: o primeiro é perceber e fazer a crítica à existência de organismos e convenções internacionais multilaterais que orientam a sociedade para o controle das massas em benefício do capital; e o segundo é a relação dialética que ocorre concomitantemente à ideia de globalização hegemônica do capital, pois existem também outras organizações internacionais, onde o que se globaliza não são os pensamentos dominantes, mas as lutas sociais. Ou seja, o fenômeno internacional de luta, toma corpo globalmente ao lado do capitalismo totalizante, ainda que antagônicos um ao outro. Sobre a perspectiva de uma “outra globalização”, Milton Santos destaca que (2006, p. 182), “através das redes, podemos reconhecer, grosso modo, três tipos ou níveis de solidariedade, cujo reverso são outros tantos níveis de contradições. Esses níveis são o nível mundial, o nível dos territórios dos Estados e o nível local.” Assim, portanto, estas redes e convenções internacionais, tanto tem potencial de servir ao capital, quanto podem ser – no caso da AICE – um aliado importante em lutas sociais, desde que estejam em constante debate e reflexão crítica sobre sua intervenção no campo da realidade. A AICE é, até então, uma rede em permanente debate e disputa enquanto organização de âmbito internacional. Já não podemos ousar afirmar o mesmo sobre organizações como a OMS ou a intencionalidade política da própria UNESCO.

políticas públicas efetivamente. A *Gestora 2*, envolvida na administração pública pela área educativa, situa alguns elementos trabalhados na realidade da Cidade Educadora na experiência de Gravataí:

Gestora 2 – Começa com o programa de governo que traz um dos eixos, a gestão democrática e a participação popular. Só a partir desse eixo a gente percebe o envolvimento que o governo tem e a preocupação em trabalhar com toda a cidade, o nosso instrumento, hoje, o Orçamento Participativo. Ele traz todo esse viés de envolver a comunidade. E nós aqui, no nosso planejamento, seguindo o plano de governo, nós iniciamos a gestão 2009, com implantação do *Fórum Permanente de Educação* de Gravataí, exatamente para que a gente pudesse iniciar um trabalho *in locu* com as escolas envolvendo todas as comunidades, na lógica de constituir as redes, a rede local primeiramente e depois a rede que vai envolver a cidade como um todo. Então, percebe-se que a cidade ela traz muito claro esse viés de Cidade Educadora, tu tens a preocupação com a questão da sinalização, não é só a escola como um ato formal, mas a cidade como um todo, quanto tu trabalhas a questão da sinalização dentro de uma comunidade, quando tu trabalhas a questão da saúde, trabalhas com as questões da limpeza, do trânsito, enfim esse movimento é uma preocupação, é uma cidade que exerce, além das questões econômicas, sociais e educativas, todo esse todo que vai constituir, por aí, o próprio nome do programa da Secretaria: Educação popular, inclusão, direito e inclusão social consolidando a inclusão democrática, esse é o lema. A gente desdobra toda a questão da Secretaria a partir desse programa que foi feito no ano passado, que aí tem o espaço mesmo de participação popular. Assim estamos consolidando a gestão democrática, através do espaço escolar, que é a retomada, nós estamos retomando a formação dos conselhos escolares, a formação, o empoderamento, eles serem realmente atuantes, nessa questão do controle social. Foi por isso que todo esse trabalho de levantamento através do Fórum de 2009 da formação dos conselhos este ano, mais precisamente, que foi de uma forma regional. Ele revê na questão financeira, na questão pedagógica, na questão administrativa, a questão humanizadora da escola, mas tendo esse olhar para o conselho escolar. E essa visão temática significa o quê? Vivenciar a democracia em todos os espaços escolares, por isso a gente pensou exatamente nessa temática, educação pública e popular, a gente fez questão de botar pública, popular era público, mas já para ter esse fortalecimento, e justamente pra instrumentalizar a participação cotidiana, e também através dos conteúdos aprendidos, o currículo. E a partir desse currículo da escola tu vais estar envolvendo toda a comunidade. [Grifo nosso]

A fala da *Gestora 2* sugere os elementos fundamentais expressos nas referências sobre Cidade Educadora que compõe o planejamento das diversas áreas, de forma democrática, plural, e que leve em consideração a liberdade de cada sujeito no que diz respeito às questões culturais, religiosas e sociais diversas. O Fórum Permanente de Educação grifado chama a atenção para um espaço de diálogo criado pela atual gestão do poder executivo. Neste sentido, surgiram

diversas referências nas entrevistas dos gestores na experiência de Gravataí que fazem menção a este instrumento. Tratam-se de fóruns de discussão chamados pelo poder executivo, aberto a toda a sociedade civil e instituições que quiserem aprofundar determinados temas ou necessidades específicas, como o caso, a questão da educação. Pudemos agregar a estas experiências, o que menciona o *Gestor 3*:

Gestor 3 – Foram criados os fóruns permanente da diversidade sexual, do carnaval, da música, das artes cênicas, do livro e da leitura, e o da cultura riograndense. Estamos em processo de criação do fórum permanente da cultura africana e do fórum do patrimônio histórico.

Gestora 2 - Nós temos o nosso Orçamento Participativo. O Fórum Permanente não é só na educação, tem outros Fóruns, Fórum da Diversidade, Fórum da Juventude, Fórum da Mulher, Fórum dos Artistas, os Fóruns da cultura, porque se estabeleceu também uma visão de governo, a própria organização, da gestão onde tu trabalhas com os núcleos, que é justamente para que a gente possa estar socializando as nossas práticas políticas de dentro do governo e de como instigar o externo, também a prática que vai fomentar essa participação.

Estes Fóruns, ao que pudemos apreender, são elos entre o que a sociedade tem a dizer, a opinar, a relacionar com suas práticas cotidianas, num horizonte de aprendizagem entre os sujeitos da sociedade em geral e o poder público. Nesse sentido, é um espaço de socialização política para sínteses de possibilidades para as políticas públicas tornarem-se cada vez mais acessíveis, bem como democráticas.

Gestor 4 – Gravataí passa a ter a visão participativa de todos os setores, quando cria diferentes secretarias e fóruns de discussão com a sociedade civil, assim como o fortalecimento dos conselhos municipais e o OP [Orçamento Participativo].

O que veremos ao longo da pesquisa sobre as experiências participativas, de certa forma como um problema geral, é a baixa participação efetiva de uma quantidade expressiva da população, especialmente dos nossos sujeitos de pesquisa, os jovens.

No quadro abaixo, segue uma pequena síntese de princípios fundamentais da Carta das Cidades Educadoras que orientam a perspectiva educadora na cidade:

Quadro 1 – Princípios da Carta da Cidade Educadora

<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a diversidade e a cooperação internacional • Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla • Colaboração inter-administrativa • Preservar e difundir a identidade da cidade • Potenciar o intercâmbio entre cidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância e Juventude como construtoras da cidade • Cuidar da qualidade dos espaços, infra-estruturas e serviços • Fomento da informação e do associativismo • Qualidade de vida como objetivo • Integração intergeracional
---	--

Fonte: Ayuntamiento de Barcelona (1991, IN: VILLAR, p. 23, 2007)

Neste sentido, as Cidades Educadoras e sua política, trabalham de forma veemente a necessidade de envolvimento de toda a comunidade e a cidade como um todo. Ela não esgota em si mesma, vai além da própria cidade, interage com as demais, e estabelece redes de cooperação entre as localidades.

As Cidades Educadoras tem objetivos gerais na sua estrutura de organização, como proposta de políticas públicas às cidades da rede. Um exemplo é a contínua articulação dos projetos entre esta rede educativa, que ocorre com a troca de experiências nas gestões municipais. Além disso, acontecem diálogos com diferentes organismos dentro e fora da cidade; a participação cidadã dos diversos setores da cidade – entre eles, o poder público, sociedade civil e organismos não-governamentais³⁶; a concepção de participação e interferência do todo nas decisões

³⁶ O debate sobre estes organismos não-governamentais e a naturalização da participação do setor privado sobre políticas estatais será retomado posteriormente. Ainda que façamos a crítica sobre o terceiro setor, neste subcapítulo ele aparece no sentido de que na realidade concreta eles existem e algumas bibliografias de Cidades Educadoras incluem estes no planejamento interativo entre absolutamente todos os setores presentes nas cidades. Alguns sugerem inclusive o setor privado como financiador de projetos de políticas culturais locais.

e melhorias de interesse da cidade; entre outros. A AICE através da Carta de Princípios da Cidade Educadora sugere que estes princípios devam ser divulgados e problematizados para a participação cada vez maior de cidades a partir destes conceitos. Assim sendo,

[...] a cidade favorece a aprendizagem permanente de novas linguagens e oferece oportunidades para o conhecimento do mundo, o enriquecimento individual e a possibilidade de soluções solidárias (CABEZUDO, 2004, p. 12).

Pensar uma cidade que se educa, significa também, desconstruir uma lógica onde a educação está centralizada em uma ou outra instituição, muito pelo contrário, ela acontece tanto em casa, quanto na rua em que as crianças brincam, na praça que os jovens se encontram, na escola, nos espaços que estão no contexto das comunidades das cidades, nos projetos de políticas públicas, na interdisciplinaridade da perspectiva pedagógica no pensar da política pública, na participação popular em decisões, tanto de políticas quanto de destino orçamentário, nas instituições religiosas, e em tudo que uma cidade pode desenvolver localmente.

A base desse pressuposto traz consigo um aporte no estudo de Cidade Educadora, que é o conceito de *pertencimento*.

É preciso reconhecer quais são os direitos e deveres que todos, como cidadãos, possuímos, para assim começar a decidir sobre o futuro da cidade. Porque quando dizemos: nossa cidade, nosso bairro, estamos invocando a identidade, a propriedade, o lugar, o pertencimento (BRARDA e RÍOS, 2004, p. 32).

A compreensão do espaço e do pertencimento local é um elemento fundamental do processo dialético que pode se potencializar ao trabalhar a noção do particular com relação ao movimento do geral, ou seja, do global. Neste sentido, Gravataí, no ano de 2009, tinha o seguinte lema estampado na comunicação visual: “Gravataí, eu gosto, eu cuido.”

Gestora 1 – O projeto “Gravataí eu gosto, eu cuido”, objetiva envolver a população no cuidado do espaço público, da utilização dos recursos, na fiscalização e participação no Orçamento Participativo.

A apresentação desta campanha local foi observada e registrada pelos estudos de nossa pesquisa. Tratou-se de uma experiência com forte movimento administrativo, de apresentar os programas e as políticas públicas à população de um dos bairros mais carentes da cidade, o Rincão da Madalena. Neste momento coletivo, cada pasta administrativa de cada secretaria municipal foi apresentada à população pela prefeita da cidade, que, pedagogicamente explicou o que faziam cada um, através de um diálogo feito *in loco* subsidiado com recursos áudio-visuais.

A comunidade naquele dia concentrou-se numa escola deste bairro, onde passou a compreender melhor como são as estruturas do sistema administrativo, e também explicou questões importantes ao bairro, como a situação do lixo, seu funcionamento, e diversos outros caminhos que o cidadão deve trilhar nas mais variadas situações. Explicou sobre contratos públicos, sobre questões financeiras, recursos, elementos do cotidiano, programas municipais ou federais que poderiam ser encaixados a sujeitos da comunidade, o trabalho das assessorias que englobam idosos, jovens, mulheres, negros, etc. Foi interessante perceber a atenção daqueles que estavam lidando pela primeira vez com um cuidado tão detalhado da estrutura pública administrativa em seu próprio bairro.

A observação foi muito interessante e curiosa durante o decorrer da pesquisa, pois ao mesmo tempo em que era trazido o conhecimento das estruturas e do funcionamento do poder público àqueles moradores, transmitia-nos a ideia de que tudo aquilo que estava sendo dito fazia sentido para eles. Isso por se tratar de elementos das suas vidas cotidianas. Além disso, percebemos que aproximava a figura de muitos “políticos” ali presentes, da figura do “cidadão comum”. Um diálogo explicativo, objetivo naquilo que era possível ser atendido pelo poder público e aquilo que o poder executivo municipal não era capaz de realizar, enfim, os colocava em condições de horizontalidade dialógica. Contrariava o que a tendência no campo das estruturas políticas prevê em geral, onde políticos e cidadãos não tem este tipo de relação ou contato direto.

Portanto, o conceito de *pertencimento* na proposta de Cidade Educadora pode ressignificar o fator da participação popular, alimentando a perspectiva emancipatória da relação do sujeito para o coletivo e vice-versa.

Nossa insistência na dimensão social e comunitária da educação se refere sobretudo ao conceito de projeto coletivo e social, e, portanto, está estreitamente relacionada com o conceito de participação (VINTRÓ, 2003, p. 51).

No contexto da participação popular³⁷ e do pertencimento, vão surgindo limites e possibilidades da proposta educativa de formação permanente dos sujeitos da cidade. Coloca-se o desafio das políticas públicas de modo mais geral agregando mais espaços da formalidade municipal, bem como a participação dos diferentes grupos associados e da população, não sendo apenas ações unilaterais do poder executivo.

A Cidade Educadora propõe, além de repensarmos as relações sociais, também repensarmos as relações ambientais e planejamentos urbanos diversos. Cada vez mais o número de pessoas que habitam o espaço urbano aumenta, e aumentam também os problemas da circulação de lixo, de preservação ambiental e de consciência ecológica.

Gestora 1 – É um tema muito difícil e que consome muito recurso público, fruto da baixa consciência ambiental – excesso de lixo, colocação em local indevido, falta de racionalidade no consumo de água e energia, etc.

Gestor 4 – Tanto a situação quanto a educação para outra cultura ambiental ainda é muito fraca. As pessoas geram cada vez mais lixo, por exemplo, e não existe nenhum apelo para a diminuição deste consumismo desenfreado.

Estes são problemas percebidos nas falas dos gestores que estão na cidade e dela depende a regulação pública, pois sabemos que a necessidade expansionista

³⁷ Insistimos que a participação que nos referimos é a de sujeitos da classe popular, e não a participação de mercado, ou tampouco a participação dos sujeitos das elites pequeno-burguesas da cidade, pois estes, além de não necessitarem das políticas públicas, ditam suas próprias vontades. Quando tem necessidades perante políticas que os favoreçam, geralmente pressionam o poder público através das suas influências econômicas dentro da cidade. Estes, em geral, se analisarmos o que gostariam que viesse do poder público com qualidade – além de incentivos fiscais e mobiliários – certamente elencariam boas estradas com asfaltos lisos para melhor dirigirem seus carros. E neste quesito, certamente é onde medem a qualidade ou não de um governo municipal. Trata-se de uma camada urbana que paga a educação privada, paga o plano de saúde, paga a cultura – e ainda a escolhe conforme seus distintos gostos –, e, portanto, só divide com o restante da população o efetivo espaço da rua de ir e vir – geralmente o espaço asfaltado, e não as calçadas de pedestres.

do capital não tem limites sobre seres humanos e muito menos sobre a natureza e o meio ambiente em geral.

A questão ambiental e uma outra possibilidade de relação entre ser humano/natureza bem como a forma em que se encaminham as explorações do homem pela natureza, são alvos também da perspectiva educadora que a cidade tem poder de proporcionar. O foco temático principal do próximo encontro bianual das Cidades Educadoras na Coreia do Sul trabalhará exatamente estas ideias a partir das realidades dadas.

Gestora 2 – Eu adoro minha cidade, acho que temos que ter um pouco mais de cuidado por ser uma cidade da região metropolitana, a questão da expansão da cidade, do crescimento dela, pode ser de uma forma muito rápida, essa questão da ocupação urbana, e essa preocupação mais ambiental, também, de garantir espaços verdes, essa é a preocupação com a cidade nos últimos tempos. Agora a cidade cresceu muito rapidamente, a questão imobiliária aqui. A gente vê uma questão mais ambiental uma preocupação maior, talvez ela deva ser até um anexo a Porto Alegre, que não há mais espaços verdes, não há mais a questão da qualidade de vida e ambiental, então eu acho que tem que ter uma preocupação maior. Parece que quando não há mais espaços em Porto Alegre começam a correr para as cidades da região metropolitana, e nessa questão da expansão urbana, da questão imobiliária, isso pode afetar a cidade futuramente, essa é minha preocupação.

As preocupações de ordem ambiental expressas nesta fala são de certa forma, parte de um planejamento político sobre os efeitos do sistema produtivo que abusa das riquezas naturais e causa um crescimento urbano em busca de moradias no entorno dos pontos-chave da produção, distribuição e circulação de mercadorias. Na realidade posta atualmente, a Cidade Educadora pode contribuir para uma racionalização e preservação em torno deste tema, bem como políticas públicas de contenção de efeitos avassaladores do capitalismo. O grande desafio está em saber até onde o poder estatal pode contribuir com esses elementos da vida, e até onde a necessidade expansiva e destrutiva do capital sobrepõe-se a qualquer tentativa dos poderes públicos.

Além das relações ambientais da cidade, as Cidades Educadoras propõem espaços para as mais variadas formas de aprendizagem entre sujeitos, tanto para

aproximar-se do objeto administrativo, quanto para conhecer outras formas de viver dentro da cidade e construir uma diversidade respeitosa entre si.

Gestor 4 – Como elementos da Cidade Educadora, considero importante citar os fóruns de discussão permanentes, os espaços de debates dentro do governo e fora dele, e a Escola de Gestão. Existe participação na área da cultura, na educação, na juventude e na administração do orçamento.

Como se refere o *Gestor 4*, a Cidade Educadora é também propositiva na existência do fomento à participação social com o envolvimento da esfera pública. Não apenas isto, mas também estimula para a interrelação entre os setores de mídia, poder executivo, poder legislativo, poder judiciário, órgãos não-governamentais, associações de comunidades, comércio, grupos religiosos, partidos políticos, etc. Partindo da delimitação dos espaços, das diferentes atuações destes grupos acima citados, e a forma como estão estruturadas estas relações, existe um grande desafio de correlacionar um e outro. Esta correlação é feita em uma rede em que a comunidade pense junto nas propostas e todas as esferas trabalhem cada vez mais a cidadania, respeitando, acima de tudo, o ser humano digno na integralidade de seus direitos. Certamente este pensar junto não significa que a Cidade Educadora reporta tarefas do poder público para a sociedade civil, pelo contrário, abre diálogos e qualifica práticas sociais sem que o Estado diminua-se diante de suas responsabilidades.

A cidade (VILLAR, 2007, p. 27), passa por algumas fases até que se possa considerar verdadeiramente educadora, e não apenas uma cidade com “*departamentos de Direção na Educação.*” Deste modo a autora utiliza o termo “Cidade Educadora”, como uma *filosofia*.

Entre estas considerações, é interessante trazer para uma análise crítica o que Villar chama de “território educativo” (pág 14, 2007), o termo pressupõe o que se expressa na ideia de Cidade Educadora. Estas duas palavras por si só já trazem uma série de fatores a ser considerados na perspectiva do território educativo. Elas compreendem elementos como:

Sistema Formativo Integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos,

sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc. (VILLAR, 2007, p. 14).

Nesta perspectiva de Villar, cada um destes agentes territoriais teria o seu papel enquanto participante e contribuinte para a educação da cidade. Este planejamento se constitui da seguinte maneira: administração municipal local; a instituição escolar; a relação escola-território; a família, as associações – coletividades de cidadãos e a estrutura produtiva.

A administração local municipal garante a presença de um sistema formativo, que não apenas a escola. Deste modo, a administração local é direcionada a fomentar este sistema junto às suas entidades públicas, favorecendo o associativismo que combine os serviços públicos com uma forte participação direta. Desta forma, através da via pública, possibilita-se potencializar e estruturar esta teia associativa e também a participação dos cidadãos de modo geral. Segundo Villar (2007, p. 27), “quer-se uma administração que lidere projetos amplos e operativos, com uma concepção integral das ações sobre a cidade, com capacidade de gerar consensos³⁸ e legitimidade”.

Gestor 4 – Acho o diálogo importante na administração pública, pois é um instrumento que reforça a prática e vice-versa.

Esta relação dialógica feita pelo gestor é a importância real em que se refere a proposta educativa na administração pública. Assim, a cidade percebe-se enquanto geradora de políticas, e as instituições e movimentos existentes nela, bem como seus cidadãos, completam parte de uma rede cooperada entre si não-passiva como sinônimo de qualidade política nesta perspectiva.

A instituição escolar, na relação feita por Villar (2007, p. 32), “deve redefinir o seu papel em relação aos demais agentes”. A autora traz a ideia de que a escola

³⁸ “Consenso” no referencial teórico apresentado, não é ausência de contradição nem é o consenso imobilizante hegemônico que controla as lutas sociais sugerido por Gramsci. É sim, o consenso construído coletivamente no embate de práticas e diálogos para um fim coletivo, na qual os sujeitos educam e se educam para uma cidadania emancipatória, através da possibilidade popular de intervir e organizar-se em processos políticos diversos. Assim, portanto, consenso aparece como um poder de síntese entre diálogos construídos na cidade com os diversos movimentos e setores, no intuito da busca por um bem coletivo nos diferentes espaços.

necessita de novos pactos, de novas conduções teóricas, como processo de gradual incorporação da vida dentro da escola, pois ela por si só, não prepara para a vida. A concepção de vida acontece na vida mesmo, e a escola deve fazer parte disso, não se tornando uma instituição onde as significações reais da vida passem alheias ao território³⁹ escolar. Desta maneira, a escola pode ser um espaço de “racionalizar e otimizar as possibilidades educativas” de um município dentro dos circuitos da vida comunitária. Esta visão de Villar (2007) repensa a composição escolar como necessidade de abrir suas portas para outros setores da vida educativa em comunidade, englobando elementos do mundo do trabalho, culturais, enfim, formações diversas para além da escola. Com isso, a “metacognição” que sugere Villar (2007), pode desenvolver-se desde o âmbito escolar, possibilitando a transformação da vivência direta em cultura e em representação de mundo.

A relação escola-território constitui-se como “uma equação possível” (FRABONNI *apud* VILLAR, 2007, p. 34), tratando-se de que a territorialidade é a cidade em si, e a escola o lugar onde o sujeito pode estabelecer significações deste território, bem como do território mais amplo. Nesta relação entre escola e território, o indivíduo relaciona-se com os fatos do mundo, favorece ao máximo uma experiência significativa e diversificada, “facilitando que os acontecimentos do mundo e os serviços socioculturais da cidade sejam acessíveis à curiosidade do sujeito” (VILLAR, 2007, p. 34). Cita especialmente como facilitação do contato do tipo cultural, “museus, arquivos, parques naturais, bibliotecas, teatros, instalações desportivas, etc”. Diante deste exemplo, Villar (2007) relaciona a importância dos mediadores do tecido associativo, tendo que ser consistentes e vivos, a fim de que estes espaços e ações culturais sejam atrativos ao lazer da cidade.

A escola tem de abrir-se às fontes de experiências e de conhecimento exteriores a ela, fomentando redes de cooperação e de associação de interesses, centrando-se na transformação da experiência vital em cultural e na educação em valores (saber, saber fazer e saber ser); (VILLAR, 2007, p. 35).

³⁹ O conceito de território faz parte das análises de Villar (2007), onde a autora considera este termo no sentido de delimitação de uma área específica e as relações imbricadas nesta área. Pode ser o território da cidade, ou no caso citado, a delimitação da área escolar e seus processos.

Assim, a escola e a cidade partilham responsabilidades, na medida em que a cultura se “contrasta e se valida na vida real” (VILLAR, 2007, p. 35). Neste aspecto, a cultura como possibilidade de síntese transformadora adquire grande importância para fortalecer a formação humana voltada à realidade do mundo concreto do trabalho. Elemento tal, que não é muito trabalhado nas redes educativas existentes nas cidades em geral.

A família, no território educativo, ou na Cidade Educadora, aparece com imprescindível participação em torno de todo este projeto. Esta instituição contribui, entre outras, para que o itinerário formativo da cidade que educa, não se reduza apenas ao trajeto escolar e domiciliar. Segundo Villar,

Como grupo primário ou unidade social básica sobre a qual assenta a estrutura da sociedade, a família constitui o âmbito da socialização primária do indivíduo, transmitindo – através das relações diretas da criança, subjetivas e afetivas – as normas, os valores e a concepção do mundo próprios da sociedade na qual vive (2007, p. 36).

No Sistema Formativo Integrado sugerido pela autora, a família aparece como *essencial* nas possibilidades educativas do território.

Além da família, as Cidades Educadoras trazem a temática do associativismo:

Gestor 4 – Enxergo as associações como grupos que conseguem ter um diálogo mais próximo com a administração pública.

O gestor reforça a lógica de que as associações e coletividades de cidadãos no projeto educativo referido e no Sistema Formativo Integrado do quadro anterior são possibilidades de diferentes formas de conexão dentro da cidade. Isso significa dizer, que, os cidadãos organizados em associações sociais culturalmente plurais, constituem o tecido ativo e dialogante da cidade. Reconhecidamente na experiência espanhola, Villar (2007) assume que é um dos pontos que mais necessita de reinvenção nas relações que podem estabelecer com as políticas públicas. Esta análise ocorre no sentido de atuarem como eixo importante dentro da teia educadora, porém este setor apresenta dificuldade no diálogo entre administração

local e grupos associativos. Sugere a autora, uma “superação” das contradições que enfraquecem a solidez do tecido associativo ativo, necessitando:

Compreender o território como um espaço da sociedade civil organizada, o projeto como instrumento para vincular-se com o meio envolvente, a associação como nó de uma rede para a iniciativa da cidade; as federações como solidariedade, cooperação e serviço, a formação como base da mudança estruturada deste setor; e o autofinanciamento como proposta. (VILLAR, 2007, p. 37)

A autora problematiza a necessidade de fortalecimento associativo dentro da organização da sociedade – neste caso na cidade – tendo em vista a solução dialógica tanto deste setor, quanto da administração municipal. No processo educativo da cidade, a trama associativa ao nível urbano e municipal, é a “base insubstituível” para a estruturação e democratização da participação ativa dos cidadãos na sociedade atual. O enfoque educativo neste tema direciona a reflexão para o nível de qualidade política do lugar ou espaço onde há nitidez desta necessidade de coletivizar-se organizadamente. Elaborando ainda a autora faz uma ressalva quanto às ONGs, trazendo esta organização social como “papel mal resolvido” (2007, p. 37), pois não há uma definição concreta do que elas incidem de fato nas conduções políticas locais ou não. Tal temática específica será retomada posteriormente.

Assim, o fortalecimento associativo no esquema da Cidade Educadora pode reforçar ainda mais a circulação de riqueza e consumo sobre outras perspectivas. Na prática, assinala a gestora:

Gestora 2 – A própria lei que coloca a questão da merenda escolar. A gente já avançou nos serviços que vem do Governo Federal de que na merenda escolar, 30% tem que ser investido na agricultura familiar local. Sim, tanto que a EMATER e a [Secretaria Municipal de] Agricultura foram levar o cardápio para os nossos agricultores. Nós não temos uma associação, não temos cooperativas, nós não conseguimos efetivar com os nossos agricultores, ainda, porque faltava essa outra organização e Gravataí como tem um recurso que ultrapassa de R\$ 100.000,00 mensal, só poderia trabalhar, investir os 30% em forma de cooperativas ou associações, e nós não tínhamos, mas já está em processo. Vamos buscar, é muito novo e delicado esse processo, até porque é uma verba pública. Anos e anos a EMATER vinha tensionando o governo anterior para conseguir regularizar essa situação, incentivar. Agora nós assumimos, já com essa legislação, e estamos lutando em torno dessa organização, das associações. Eu acho que tem que ter uma reorganização

dos espaços rurais, por exemplo, nós temos escolas que são consideradas rurais, porque não tinham um acesso, e hoje, que é de fácil acesso as escolas, o que tu trabalhas, na verdade, para implementar a educação do campo nessas escolas? A gente até tinha, tempos atrás, a formação para os nossos educadores que era voltada para educação rural, mas se eles não moram ali depois do tempo escolar e não vivem da agricultura? E se eles morarem ali, não viverão da agricultura. E até pouco tempo atrás era considerada escola rural pela dificuldade de acesso, por não ter transporte coletivo, asfalto, nós temos que mudar essa concepção, então às vezes as pessoas perguntam que escola rural é essa?

Estas afirmações da gestora refletem e orientam uma perspectiva pública de inversão de relações na produção, uma vez que estimula a circulação de mercadorias produzidas na agricultura familiar e nas alternativas associativas que podem ser fomentadas dentro da própria cidade. Neste sentido é preciso de planejamentos públicos identificados com estes interesses sociais diversos. A estrutura produtiva que sugere o esquema desenhado por Villar dentro do processo educativo é um elemento que incide de forma muito “decisiva” nas oportunidades que pode proporcionar a cidade. Isso indica que a Cidade Educadora crie normas e legislações para financiamentos de recursos públicos na área do planejamento cultural e também de incentivo econômico cooperativado. Esta concepção, segundo a autora, proporciona desenvolvimento educativo e “cooperações culturais, sociais e econômicas” (2007, p. 38).

A cidade e suas redes associativas podem orientar-se a envolver a economia local, as variadas formas do poder público de fomentar circulação econômica interna, principalmente no que diz respeito às produções populares, familiares, pequenas e cooperativadas. Essas políticas podem gerar novas formas de relações humanas que partem tanto da produção, quanto de outra perspectiva de consumo em si. Neste sentido, Gravataí no ano de 2010 aprovou também, uma lei municipal de regulamentação da Economia Popular e Solidária.

Villar diz que se fosse possível medir o grau de “educabilidade” de uma cidade, isto é, a “capacidade” ou “potência educativa”, deveriam ser avaliados como indicadores, não apenas a quantidade/qualidade de escolas que uma cidade possui, mas também o resto das instituições e meios que geram formação humana, e,

sobretudo, deveriam analisar como interatuam e são capazes de harmonizar-se⁴⁰ todos estes agentes.

Estas ideias nos apontam outro aspecto interessante: de que a cidade toma “como parâmetro o cidadão médio que é um homem adulto e trabalhador” (TONUCCI, 1994 p. 26 *apud* VILLAR, 2007 p. 25). Deste modo, a cidade necessita ser planejada educativamente para a cidadania e dignidade daquele que foge deste molde. Pressupõe democratização na acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, de mulheres e homens com bebês no colo, de idosos impossibilitados de ir e vir com ruas dominadas pelo absolutismo dos carros, de jovens que querem estar juntos em seus grupos e não tem espaço, de crianças necessitando viver a infância livremente:

Os sinais de crianças na cidade moderna são muito poucos: elas estão escondidas em casas, apartamentos, sendo cuidadas ou nem sempre bem cuidadas, nas esquinas das ruas, nas sinaleiras e nos estacionamentos, nem sempre bem-vistas (REDIN, WÜRDIG, ZITKOSKI, 2003, p. 116).

Esta passagem entra em relação com a ideia de que “a organização da família, com o incremento da insegurança nas praças e ruas, a multiplicação de serviços especializados e o reinado inquestionável do automóvel, etc., determinaram, conjuntamente, a expulsão dos meninos da cidade” (INDOVINA, 1995 p. 26 *apud* VILLAR, 2007, p. 26). Assim, a cidade tanto pode individualizar ainda mais as relações sociais, quanto proporcionar momentos socializadores como ressalta a *Gestora 2* que lida diretamente com a educação escolar da cidade de Gravataí:

Gestora 2 – Eu enxergo crianças brincando aqui em Gravataí, mais do que em Porto Alegre, muito mais. Ao entrar nas comunidades aqui, vemos muitas crianças brincando, eu acho que precisamos de mais espaços, mas ainda assim vejo muita criança brincando pela cidade.

⁴⁰ Não se trata de “harmonia” da sociedade funcionalista sem contradições durkheimiana, mas da harmonia no sentido da cooperação entre as diversas instituições e os sujeitos, capazes de perceber a necessidade do senso coletivo para um bem comum.

Com isso, Villar (2007) coloca que uma cidade em que não se encontre crianças nas ruas, é uma cidade doente, ao passo, que, uma cidade com crianças passeando e andando livremente, considera-se como indicador, a possibilidade dela estar sã. Contudo, a autora não se refere a este indicador como sendo apenas a vida infantil, mas traz a questão dos anciãos, dos pedestres, dos jovens, etc. Assim, pretende-se que a cidade deixe de ser um local de passagem da escola para a casa e vice-versa. A *Gestora 1* nos aponta que:

Gestora 1 – Estamos ampliando os projetos da cultura, esporte, recuperando as praças, convênios com entidades culturais e esportivas que trabalham com jovens nos turnos inversos à escola.

A fala da *Gestora 1* cita uma preocupação dos diversos espaços locais onde acontece parte da vida. Neste planejamento social da cidade, leva-se em conta também, a necessidade das relações de convívio, o prolongamento da rua como habitação, a intensificação das políticas e programas de pedestrialização de arruamentos como mecanismo de consciência social, etc. Estas foram algumas das ideias que consistiam a Carta Local (1993, p. 31, *apud* VILLAR, 2007), realizadas no *Seminário Europeu sobre Espaços e Qualidade de Vida para a Infância* com objetivo de conseguir cidades mais “humanas”⁴¹.

Pode-se observar nas propostas da Cidade Educadora, a interrelação entre o particular e o geral, as partes e o todo, pois há a política pública e ações em âmbito local podem trazer dialeticamente a correlação de transformação entre os fenômenos aqui colocados. A organização social potencializada pela cidade (mas que não começa e acaba apenas no espaço da cidade) adquire um caráter de maior facilidade de locução entre as pessoas. Na cidade⁴² se enxergam concretamente

⁴¹ Quando Villar (2007) fala em “mais humanas” ou falamos nos termos freireanos em “humanizadoras”, é importante ressaltar, que todas as cidades são compostas por seres humanos. O termo “humano” referido no conceitual, tanto de Cidade Educadora, quanto nas concepções freireanas ao longo do estudo, diz respeito a uma opção política onde podemos dizer que muitos seres humanos tem seus direitos de vida e de atendimento a necessidades mínimas desta, negados. Ainda assim, são seres humanos. Porém, utilizar estas expressões reflete um apontamento de que é possível sair dessa condição, é possível que todos os seres humanos tenham dignidade social de atenção as condições de vida em situação de igualdade. O que resta, ainda que complexamente, é planejar e conduzir para este inédito-viável ao combater o sistema capitalista que exclui pessoas do processo de humanização e direito à vida digna. Daí a opção de utilização desta terminologia.

⁴² Perceber assim a capacidade organizativa de classe que a cidade tem, não significa uma luta fragmentada apenas ao território da cidade, pelo contrário, o fenômeno é dialético e internacional, e,

peças passando fome, frio, sede, morrendo por doenças, etc. Diante destes diagnósticos, as relações sociais locais são grandes aliados políticos de intenção paliativa no sentido de acabar com estas misérias materiais provisoriamente. Não se nega a necessidade do assistencialismo, pois classe nenhuma sustenta qualquer teoria quando a fome é voz mais alta que a consciência. Para tanto, não bastam apenas políticas de assistência. Em função disto, são consideradas transitórias, pois o próximo passo é a desvinculação destas, para a dignidade de ser cidadão de fato e de direitos. Esta é a realidade de cidades metropolitanas brasileiras, e Gravataí não é diferente. Ainda vemos pessoas passando fome, dor, necessidades e faltas de dignidades diversas. Neste campo, entra a luta necessária para a consolidação de práticas sociais efetivas no combate ao capital, que conduzam políticas assistenciais em políticas realmente transformadoras.

Caso contrário, analisar os caminhos da emancipação social através da cidade poderia soar como meras políticas locais isoladas que nada interferem na essência do sistema capitalista em que a sociedade é oprimida nos dias de hoje. É perigoso fazer qualquer tipo de afirmação sobre este tema, sem considerar concomitantemente a modificação e interferência entre as partes (as cidades) e o todo (o global que hoje atende às necessidades do capital que está evidente na luta de classes e na divisão do trabalho). Neste aspecto, é importante ressaltar que não se trata de uma absolutização da cidade como meio único de transformação. A mudança através do que a cidade pode oferecer ou fortalecer em torno da busca pela transformação social em relação ao contexto global assinala a *Gestora 1*, “[...] é uma mudança possível, mas limitada”.

Daí a argumentação do potencial da cidade como espaço rico em possibilidades peculiares que a relação geral global não atinge, por isso, um depende do outro dialeticamente, ou seja, um limita-se em determinados aspectos que o outro não consegue atingir, embora os dois reflitam particularidades de um mesmo fenômeno.

É importante frisar que este planejamento educativo da política pública e da rede na cidade apresentado por Villar, traz a realidade da experiência espanhola,

no entanto, a cidade facilita trocas/comunicação e aproxima pessoas justamente pelos laços e significações específicas históricas que existem na trajetória das lutas sociais expressas nas localidades.

ainda que as Cidades Educadoras transitem por todo o mundo. O diferencial de realidades percebidas nas diversas cidades filiadas de todos os continentes está na construção aberta das possibilidades que esta política é capaz de potencializar. Isso significa dizer, que, as mais diversas culturas urbanas são capazes de ser introduzidas dentro desta perspectiva, pois tem como princípio: valorizar, difundir, buscar e educar para a diversidade cultural e a coexistência das variadas formas de manifestação cultural.

Em torno desta afirmativa, existem Cidades Educadoras na América Latina que dividem experiências e análises sobre suas práticas. A importância de saber como esta “filosofia” (assim chamada por Villar), funciona ou acontece na realidade latinoamericana, está exatamente em perceber a capacidade de intervenção das políticas educadoras como universais a qualquer espaço urbano, independentemente da sua conjunção histórica e social. Isso não significa dizer que é um modelo pronto estabelecido por determinadas concepções. Pelo contrário, esta perspectiva abre as portas para o fomento e a difusão da cultura local, dos componentes históricos, da produção da consciência coletiva e da possibilidade dos sujeitos locais enquanto participantes do espaço em que vivem, ressignificando alguns sentidos.

Como exemplo desta lógica, Changwon, na Coreia do Sul, que sediará o próximo Congresso da AICE, pode ser completamente diferente em termos culturais, históricos e sociais relativos às cidades latinoamericanas. E a questão configura-se em: o que as une na política de Cidade Educadora, levando em conta tanta diferença específica entre si?

Neste caso, diz a Carta de Princípios da Cidade Educadora, onde são expressos diversos acordos justamente de valorização educativa e respeitosa da vida pela diferença cultural, e, que, na forma dialética de percebê-la, unificam-se numa totalidade por onde circulam tais particularidades. A Cidade Educadora é, portanto, uma opção política, de organização social a partir da democratização da participação, da informação e do envolvimento do sujeito na cidade, e não uma imposição cultural definida por um grupo específico. O 2º (segundo) Direito à Cidade Educadora constante na Carta impressa pela AICE de 2008, diz que:

La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles (AICE, 2008, p. 290).

Segundo a publicação, a Carta fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na Convenção que assumiu o Encontro Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).

Existem exemplos estudados em todos os continentes, como configuração da capacidade de trânsito cultural da perspectiva educadora da cidade. Na América Latina, pode-se mencionar o relato sobre a experiência de Montevideú:

A pluralidade cultural também é um direito. Na cultura – os setores políticos, os educadores, os cientistas, etc. sabem disso – é que se encontram os elementos-chave para orientar o desenvolvimento socioeconômico, e também para gerar as utopias de derrotar a infelicidade, o vazio, a injustiça e a fome (PIZARRO, 2004, p. 69).

Em maior ou menor escala de necessidades socioeconômicas, ou em diferentes constituições sócio-históricas, a ideia da rede perpassa estes elementos de modo transversal, demonstrando nas práticas atuais, que é possível pensar outra forma de perceber a cidade sem sobrepor culturas hegemônicas.

Esta colocação não significa afirmar que as políticas públicas ou o planejamento e a participação dos diversos setores da cidade consigam de fato funcionar como o esperado pelas convenções da Carta. Neste sentido, não se julga o mérito do sucesso dessa política educadora municipal, mas a intencionalidade, a busca e as sínteses políticas percebidas através das práticas deste referencial.

Ao mesmo tempo, Silva Carrasco levanta uma preocupação sobre a questão cultural e a necessidade deste tema não tratar-se de um possível espontaneísmo ingênuo no que se refere aos jovens desta pesquisa:

Os tempos da pós-modernidade contribuíram para promover certas ideias sobre a inevitável coexistência cultural e defenderam as qualidades da multiculturalidade. Diferentes discursos foram se apropriando delas; alguns, bem-intencionados, desenvolveram-se pela necessidade de renovar a linguagem emancipadora e os fundamentos da crítica social; outros, com intenções mais suspeitas, servem-se delas para mascarar princípios ideológicos responsáveis pelas profundas e crescentes desigualdades que podemos ver em todas as escalas, pelo efeito dos modelos de desenvolvimento econômico neoliberais (2003, p. 109).

Este é, talvez, um dos pontos mais importantes considerados na análise crítica desta pesquisa referente às Cidades Educadoras. Trata-se do cuidado ao promover o discurso sobre cultura e coexistência, como se o simples respeito ao outro, sem problematização ou capacidade crítica e ativa de mudança social de motor nas lutas de classes em torno do tema fossem secundárias. Ou seja, os sujeitos da cidade coexistem, mas não pura e simplesmente isso.

Gestor 3 - Vejo que a cidade é absolutamente multicultural como já havia dito, essa riqueza não é fruto das políticas públicas para a cultura, mas sim das distintas origens das novas famílias gravataienses, a cidade cresce muito com muita influência de fora, muitos habitantes vindos do nordeste, de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, interior do Rio Grande do Sul. Essa influência de distintos locais é que formam essa Gravataí multicultural. A visão da gestão pública da cultura para essa diversidade é uma temática muito nova, ainda desconhecida até para o público alvo – os jovens e outros setores sociais.

O *Gestor 3* nos indica sobre o desenvolvimento da questão cultural e as diferenças originadas dos movimentos étnicos e migratórios – como é o caso de Gravataí mostrado no subcapítulo 2.1 –, onde a política pública que abriga uma localidade, quando trabalhada na lógica da emancipação humana deve levar em consideração estas diferenças. Por outro lado, o gestor atenta para o fato de que é uma temática relativamente nova, onde as políticas públicas na visão educativa ainda existem em um plano muito desconhecido na efetivação e análises de suas práticas.

A cultura, ou a multiculturalidade defendida por alguns autores, a exemplo do autor canadense Peter McLaren, não torna a abolir a sobrecarga política agregada junto às diversas constituições culturais. Isso reflete, portanto, que a coexistência

referida nestes escritos educadores, não dissocia as contradições internas de todos os processos culturais, nem as características políticas, mas pelo contrário, potencializa metodologicamente as mesmas buscando simultaneamente a existência solidária entre os sujeitos da cidade. Neste sentido, a cidade acolhe as diferentes culturas e enxerga nelas possibilidades de sociabilidade e interesses em comum capazes de perceber o teor solidário/cooperativo na multiculturalidade e na educação para a vida levando em consideração a necessidade de outra ordem socioeconômica.

Na relação global com esta perspectiva educadora, dentro das diversas culturas geradas pela vida urbana e no campo, surge a necessidade de um questionamento: por que Cidade Educadora e não “Rural Educador” também?

A resposta trabalhada por Villar (2007) sinaliza que no meio urbano se desenvolve a vida em convívio de muito mais da metade da população brasileira. Há a tendência de que essas “aglomerações urbanas” estructurem também a vida socioeconômica dos países e dos continentes, formando sistemas interdependentes e determinando, segundo Villar (2007 p. 27), “em grande medida o dinamismo global”. Deste modo, as políticas e estratégias dos poderes locais adquirem necessariamente dimensões nacionais e internacionais. Segundo a autora, nestes espaços urbanos é que acontece o motor do desenvolvimento econômico e social, atividades lúdico-culturais, inovações tecnológicas, além dos centros de poder político. Já na visão de Marx (2007) a divisão entre campo e cidade é fruto da caminhada histórica da divisão do trabalho, que foram gerando necessariamente formas e relações sociais diferenciadas conforme os interesses do capital e o modo de produção entre um e outro. Contudo, esta pesquisa não tem a intenção de dicotomizar cidade *versus* campo ou tampouco criar juízos sobre estes.

Portanto, esta escolha pela cidade – urbana – não significa dizer que o espaço rural não tenha interferência na construção de relações, nem tampouco sua importância nas fundamentações socioeconômicas, porém, o que consideramos nesta pesquisa, é a potencialidade de transformação referente à *urbe*, embora reconheçamos que o campo está intrinsecamente ligado ao contexto geral da estrutura capitalista e também é forte espaço de transformação e luta de classes.

A visão de Villar citada anteriormente não expressa um único olhar sobre o tema, e talvez também não seja a nossa perspectiva teórica, pois como referimos

anteriormente, na vida do campo é que ocorrem hoje grandes disputas de classe, e é também, onde o capitalismo tem potencial para superproduções e para conservação da política de latifúndios e de propriedade privada. Campo e cidade interrelacionam-se de modo que é impossível um existir sem o outro. Os dois espaços necessitam de políticas públicas, necessitam de outro planejamento ideológico, não são espaços neutros e fazem parte de um sistema pensado para funcionar na lógica da exploração do trabalho humano e das riquezas naturais.

Assim, portanto, voltar o pensamento à cidade não significa analisar um local por si só, sem relação com a totalidade. Villar (2007) traz a preocupação argumentando o contrário, que não se trata disto, pois “a Cidade Educadora não se fecha em si e não é um projeto pronto independentemente da participação popular”. A proposta de Cidade Educadora, na sua gênese, traz o conceitual, “universalista, cooperativo, dialógico, interdisciplinar e democrático”, visto que trabalha também relações internacionais entre a municipalidade e o todo global.

E o que dizer sobre a consolidação das políticas educativas na linha da Cidade Educadora, enquanto práticas internalizadas pela população? Ficam algumas dúvidas sobre até que ponto são conquistas efetivamente para a qualidade política da camada popular e até que ponto um projeto neoliberal destrói essas tentativas. Todas estas perspectivas observadas tanto na prática política administrativa da cidade, quanto na teoria das Cidades Educadoras, podem ser facilmente destituídas? O que pensam nossos gestores sobre esse tema?

Gestora 2 – A questão do Conselho Escolar, do controle social, acho que já não poderia mais retroceder, acho que isso é constitucional, de forma que a comunidade se organizaria pra fazer essa prática, na nossa análise. A gestão democrática nas escolas, a política do Orçamento Participativo também permaneceria. O que percebo assim, é que tem todo um ano de formação do conselho escolar, de estar garantindo os direitos deles, a participação, que é o direito dos professores e pais, mas o que a gente percebe que as pessoas ainda não se deram conta desse direito que é delas, que o espaço é delas, então, como a cidade também não percebe o seu direito, e não tem um grupo organizado? Tendo uma escola é um grupo organizado, ou um conselho municipal de direitos é um grupo organizado? Acredito que outros espaços que não há alguém com uma concepção de estar mobilizando, frente a essa vida, a essa realidade que temos hoje, que são mais pós-modernas, se pode dizer, as pessoas são individualistas, elas não se dão conta que é um direito delas estar ocupando esses espaços. Então depende muito da gestão que vier adiante.

A *Gestora 2* problematiza a ideia do direito da população, e as aprendizagens que esta exerce ao longo do tato com o cenário democrático nas diversas esferas. Por outro lado, sabemos que o movimento ideológico do capitalismo tem força e estratégia para desconstruir diversas áreas, e o grande instrumento-alvo é o poder do Estado nos seus diferentes níveis de atuação.

O que resta a esta perspectiva é analisar o que de fato é possível incidir na realidade objetiva da classe oprimida, em especial nesta pesquisa, partindo da realidade das juventudes de Gravataí.

3.2 ELEMENTOS DA CIDADANIA, DA PARTICIPAÇÃO E DOS REFLEXOS NA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EM GRAVATAÍ

Para falar em cidadania na atualidade partindo do ponto de vista da pedagogia crítica, enunciada tanto por Paulo Freire, quanto na forma de pensar de Gramsci, é necessário que se discorra sobre alguns aspectos. Entre eles, a construção do conceito de “emancipação”, que gera o nascimento da “cidadania emancipatória” vista anteriormente como um dos eixos fundamentais no desenvolvimento conceitual do projeto de Cidade Educadora. Tal “cidadania emancipatória”, ao longo da conjuntura nacional e internacional do século passado, foi sendo estudada na perspectiva de formulações oriundas do pensamento gramsciano e freireano de “libertação” e “hegemonia”.

Dois grandes conceitos podem sintetizar a filosofia política que, no Brasil, marcou a educação popular na segunda metade do século passado: “libertação” e “hegemonia”. A libertação foi a tônica predominante nos anos 60 e 70. A hegemonia tem sido a palavra de ordem ao longo dos anos 80 e 90. A primeira, representada particularmente pelo pensamento de Paulo Freire, expressava os anseios e as lutas dos que queriam se libertar da ditadura (1964-1984) e da longa história de opressões impostas no Brasil. A segunda, tendo Antônio Gramsci como referência, passou a significar o projeto das forças populares que, com o fim da ditadura, direcionavam seus esforços para a construção de uma democracia socializadora e para a conquista do poder governamental (SEMERARO, 2006, p. 19).

A libertação presente no referencial freireano foi gerando, juntamente de outras literaturas, o constructo referente à *emancipação social*. A cidadania emancipatória, como foi citada em nossa Introdução, refere-se à uma transição da sociedade pela busca da emancipação humana. Esta emancipação não parte de um consenso da esquerda mundial, pois as lutas sociais diversas não a veem como a melhor forma de designação da transformação almejada. Enquanto alguns prezam pela permanência do uso do termo “socialismo” de modo a não permitir demais designações, outros, sem perder de vista o socialismo, abrem a possibilidade para o uso do conceito de “emancipação”. Conceito este, não apenas visto como finalidade última do socialismo, mas também como conceito focado no processo de busca pela conquista da anteriormente referida hegemonia gramsciana.

Nesse sentido, o conceito de hegemonia permite uma visão ao mesmo tempo não-dogmática e radicalmente democrática da política socialista. A luta pela hegemonia é a luta para ganhar a maioria da sociedade para um projeto político de classe que tem objetivo a emancipação humana (MANCUSO, 2002, p. 105).

Conforme a referência do autor, a emancipação humana é o objetivo da organização da classe trabalhadora para um projeto social em disputa permanente. Nas variações do uso destes termos, Boaventura de Souza Santos, em seu livro *Fórum Social Mundial: Manual de uso* (2005) auxilia a compreensão deste diferencial entre os entendimentos da luta social mundial, que dificilmente são capazes de ser conceituadas devido à diversidade de entendimento sobre os resultados e/ou consequências do capitalismo global.

Alguns destes movimentos internacionais (como os que participam do Fórum Social Mundial) divergem da dualidade direita/ esquerda, ou não percebem a conjuntura como questão de classe. Porém, em determinados momentos Boaventura de Souza Santos expressa exatamente o ponto aonde se quer chegar com a disputa das relações de poder através do Estado e do potencial que podemos perceber na conquista destes espaços:

[...] para muitos movimentos e organizações, a prioridade não é conquistar o poder, mas transformar as relações de poder nas múltiplas faces da opressão, as tarefas políticas, por muito radicais que sejam, devem ser concretizadas aqui e agora, na sociedade

onde vivemos. Portanto, não faz sentido perguntar *a priori* se o seu sucesso é incompatível com o capitalismo. O conceito de hegemonia de Gramsci é útil para compreendermos as ações políticas dos movimentos. O que é necessário é criar visões contra-hegemônicas alternativas, capazes de sustentar as práticas quotidianas e as sociabilidades de cidadãos e grupos sociais (SANTOS, 2005, p. 92).

Desta forma, Boaventura contextualiza a possibilidade de transformação da ordem hegemônica do capitalismo, trazendo para uma realidade atual onde os cidadãos e os grupos possam atuar em tempo real partindo do concreto objetivo que se apresenta o sistema hoje. Isto é, não se desfazendo de um horizonte ideológico talvez até mesmo utópico, pois as utopias são necessárias, mas trazendo a necessidade de trabalhar o tempo verbal do lutar/ agir/ construir, ainda para esta realidade e não a realidade ideal de tempos futuros. Pensar as juventudes contemporâneas e sua atuação na cidade – na tentativa cidadã – desmistifica o referencial trazido pelo senso comum, de que a “juventude de hoje é o futuro de amanhã”. O jovem de hoje preocupa-se sim com o amanhã, mas está principalmente mais envolvido com aquilo que lhe é presente. Sobre perspectivas e realidade, nos diz a *Jovem 4*:

Jovem 4 – Isso é tão complicado responder porque tem a questão das pessoas, tem a questão no geral, do que a gente pode esperar, a gente espera de um futuro, com paz, um futuro eu acho que sem drogas, sem essa “m...” de crack, eu acho que é mais ou menos isso, sem drogas, todo mundo tendo seus espaços, o pobre podendo ir num teatro, eu acho que é esse tipo de coisa que eu espero, as mesmas coisas, tu não quer ocupar os lugares dos ricos, mas a gente também quer ter cultura, a gente também quer ter lazer. Tu vê a legislação, diz ali que tem que ter lazer, não sei o que... não sei o que. E o salário não dá nem pra pagar as contas, não tem como. Então eu acho que é isso, a gente quer um futuro de a gente ter os nossos espaços, ter nossa cultura e ter o nosso lazer, um mundo com mais paz, amor e sem guerras; [*E o que pensas do presente?*] Eu acho que tudo isso ao contrário. Eu acho que é muita guerra, muita droga, a gente sem espaço nenhum.

A fala preocupada da jovem expressa o horizonte sobre o futuro dos jovens, mas pode ser enganoso quando começa e termina em si, ignorando a possibilidade de historicizar o presente, tomando-o enquanto tempo distante.

Ora, se há a necessidade de trabalhar o tempo real atual, bem como o “vir a ser”, faz-se igualmente necessário que o pensamento humano organize-se também para o presente. Assim assinalado por Souza Santos, a respeito da necessidade de criamos teorias e práticas que nos sejam palpáveis, que transformem a realidade desde já, no sistema em que vivemos e a partir dele. O autor enfatiza a urgência em perceber que a qualidade democrática passa pela realidade que obtemos até aqui, ainda que sob a égide de um Estado burguês projetado para a classe dominante.

Quando nos reportarmos ao Estado e suas inúmeras relações analíticas, podemos dizer que “crise” atualmente simboliza que este Estado “gastou demais”. E se a “culpa” é do Estado, a solução é reestruturá-lo. Isso significa que a solução é privatizar o Estado. Assim, surgem teorias onde o mercado é mais eficiente, pois vai escolher melhor e trazer mais qualidade. Portanto, o Estado passa a ser o mercado. No modelo de EBES europeu do século XX, os capitalistas analisaram que o Estado havia gastado demais, enquanto na América Latina era diferente, à época, éramos desenvolvimentistas. Enquanto isso a Europa havia gastado muito com questões sociais e trabalhistas. A forma como o capitalismo se organizava até então entrou em crise, onde o Fordismo, o EBES e Estado desenvolvimentista passaram a necessitar de uma diminuição na taxa de lucro (PERONI, 2010). Essa é a crise verdadeira. A crise traz o Estado como consequência dela, e não como causa, como sugerem os neoliberais. Com essa diminuição da taxa de lucro, o que o Estado vai fazer?

Tudo isso são estratégias do capital para superação da crise. A Terceira Via (PERONI, 2010) é a atual social-democracia. É a “terceira” porque pretende ser uma alternativa ao neoliberalismo. Uma espécie de “conciliação” entre capitalismo e socialismo, de modo a tentar conceber que estes dois possam coexistir no período histórico contemporâneo. Ela não rompe com um diagnóstico de crise, pois também considera que a crise está no Estado, assim, este segue não dando conta de acalmar tais “efervescências” financeiras. A diferença é que a Terceira Via traça outras estratégias. Ela repassa para que a sociedade civil seja co-responsável pelas políticas. É uma espécie de nova “roupagem” do capital. Mas a ideia de democracia não é a mesma coisa que para o neoliberalismo. A lógica da Terceira Via atrapalha a história, pois ela traz a participação e a democracia como premissa e acaba por ser utilizada pelo discurso dos partidos políticos de “direita” e pelos de “esquerda”. A

Terceira Via se propõe a reformar o Estado, mas de forma “gerencial” (PERONI, 2010). O mercado é então, o padrão de qualidade, onde ingressam teorias como a do “quase mercado” (MORAES, 2001), onde este é composto pelo emagrecimento do Estado através da tomada dos serviços e políticas públicas, pelo poder privado, ou seja, o mercado vem para dentro do Estado em definitivo. Assim estabelecemos o cidadão-cliente, onde o parâmetro de qualidade é o mercado e não de fato os parâmetros sociais de emancipação humana. Essa realidade posta tem peculiaridades diferentes em países de situação econômica distintas.

Neste aspecto o Estado apresenta-se como um dos elementos, que, para alguns serve unicamente à manutenção do *status quo* burguês, e, para outros, serve como importante instrumento de alternativa à disputa contra-hegemônica⁴³, e, talvez possível instrumento de mediação para superação do capitalismo.

O que entra em debate sobre a visão do Estado, neste estudo, é a perspectiva da participação popular sobre as suas estruturas, e o que isso pode ou não contribuir para desmistificá-lo concomitantemente ao processo de emancipação humana.

A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista (FREIRE, 2003, p. 73).

Paulo Freire defendeu ao longo de sua trajetória, a necessidade comunicativa da participação e do diálogo, como possibilidade de transformação social que parte do olhar pedagógico sobre a educação e do olhar educativo sobre a pedagogia. Essas seriam formas alternativas à pobreza política citada por Pedro Demo (2006) em torno de uma realidade desfavorável no que se refere à emancipação humana através do sistema político que temos na constituição do Estado de hoje.

⁴³ Muitos autores adotaram o termo “contra-hegemonia” como contraponto da hegemonia estabelecida atualmente pela lógica capitalista. Embora haja discordâncias no campo acadêmico sobre o termo em torno do argumento de que não é uma expressão genuinamente gramsciana, Paulo Freire e Milton Santos são dois exemplos de autores que adotaram a “contra-hegemonia” para reivindicar a necessidade de uma outra globalização diferente da imposta atualmente pelo pensamento hegemônico.

O contrário de pobreza política é qualidade política. Entendemos por qualidade política a habilidade humana de constituir-se sujeito relativamente autônomo, participar ativamente na democracia, efetivar cidadania individual e coletiva, ser capaz de conviver na igualdade e na diferença (igualitarismo); (DEMO, 2006, p. 39).

Assim, o autor configura uma série de considerações sobre a realidade política que vivemos, e retoma os velhos debates sobre os conceitos de democracia⁴⁴, efetivamente, e de cidadania – que é hoje grande motivo de polêmica, pois são muito questionáveis os modelos da chamada “cidadania” que se conheceu ao longo da história. Esta é a contundente necessidade de compreender a estrutura pública atualmente, por um olhar democrático – que contraria todos os modelos de administrações públicas já vistas no passar das décadas:

A democracia participativa direta e a soberania da decisão popular vão além da noção clássica de cidadania, onde a delegação pelo voto transfere o poder de decidir para parlamentares e governantes e seus partidos, sem nenhuma garantia de que mandatos serão cumpridos. Em alguns casos, na eleição de George Bush nos EUA e agora, recentemente, na Argentina, a abstenção e os votos nulo e em branco alcançaram 50% dos eleitores, revelando a ilegitimidade do processo. A participação e a soberania popular direta possibilitam outra relação do povo com seus governos, e sua prática permite um papel conscientizador da população que assim pode retomar, de forma positiva, o debate histórico sobre novas formas na relação da sociedade com o Estado (PONT, 2002, p. 102).

Assim, as experiências locais podem ter a capacidade de produzir novas relações entre democracia participativa, Estado e cidadania, com o aporte político voltado ao viés da educação na cidade. A *Jovem 5* ao ser questionada sobre a importância do voto, disse:

Jovem 5 – Obviamente. Porque devemos participar do processo democrático, já que vivemos em um sistema que é dessa forma. Temos de fazer a nossa parte, como mínimo. [*O que pensa sobre a política de modo geral?*] Penso que é preciso participar mais. Que é importante porque política são nossas relações, e a política partidária é somente um tipo. Já que nosso sistema de governo é baseado em políticas partidárias, há duas escolhas: ou

⁴⁴ É importante salientar aqui que não está em questão aceitar a democracia a partir do processo eleitoral em si, nem a legitimidade ou não da democracia através do voto representativo, mas sim, a concepção de participação política que existe em função do processo eleitoral. A problematização do que vem junto a este processo seria outro passo.

tentar entendê-las ou viver na alienação sem dar um pitaco.

A jovem manifesta consciência no tocante à necessidade da participação. Uma participação que proporciona o diálogo sugerido por Freire, que ativa o pensamento e a linguagem através da cultura, também sugerida por Gramsci, e pode abrir possibilidades no desenvolvimento do sujeito coletivo através de sua condição de ser e estar no mundo.

Não é consenso entre os teóricos ou os partidos contra-hegemônicos no Brasil, de que a participação da sociedade civil (organizada ou não) seja elemento fundamental nas vias da emancipação humana ou na transformação da ordem. Há teses de que o discurso da participação são discursos semelhantes à lógica participativa de mercado, o que não podemos confundir abandonando a perspectiva popular de inserção política. Alguns contrapontos surgem exatamente na problematização expressa por Leher:

No pensamento de Hayek (1998), bem como de dirigentes governamentais e de organismos internacionais como o Banco Mundial, o significado de "sociedade civil aberta, criadora e ativa" é construído em oposição ao "Estado burocratizado e ineficiente", típico das economias com forte participação estatal (welfare state), aludindo a processos de participação na esfera do "livre mercado". (2000, p. 160)

Este olhar remete, portanto, a atenção ao referencial sobre participação e democracia participativa no qual trabalha a perspectiva de cidadania emancipatória. Existe inegavelmente, uma tendência do sistema capitalista, tanto através de organismos internacionais, quanto de governos e das próprias empresas, de misturar a noção de participação popular com a participação de mercado. Ou ainda, utilizar-se da ideia da participação popular para o mercado. A lógica entre uma e outra, pode ser facilmente confundida uma vez que o discurso do capital se orienta em países de democracia mais desenvolvida, por estar sempre ameno e controlado tanto aos trabalhadores, quanto aos seus consumidores. Sob esta face do capitalismo, como processo consensual e harmônico, a ideia de participação oriunda da classe oprimida e de seus intelectuais, passa também a ser alvo de utilitarismo de mercado. Não apenas no que se refere ao sujeito participante, mas também ao

sujeito *pertencente* a alguma ordem, território ou grupo. Para esta distinção, é preciso mencionar exhaustivamente o discernimento entre um caso e outro. Leher traz a crítica a certo discurso participativo, exatamente no sentido de alertar para o que os teóricos vem apontando nas últimas décadas, sobre conceitos de sociedade civil e as possíveis “cidadanias” que possam estar nesta sociedade.

O chamamento à participação da sociedade civil é, neste sentido, coerente com a redefinição do papel do Estado. No que concerne ao Bem Estar Social, o Estado deve ser encolhido em benefício da sociedade. No mesmo movimento de fragmentação das políticas sociais públicas temos o fortalecimento das ONG's e do chamado "terceiro setor", anunciado como uma das alternativas para o desemprego estrutural dos setores produtivos, não importando se a ONG depende de recursos estatais ou de fundações e entidades que tem como fonte de recursos o fundo público, ou se o "terceiro setor" seja, conforme propõe Ricardo Antunes (1999: p. 112), "conseqüência da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital visando reduzir trabalho vivo e ampliar trabalho morto" e uma "alternativa limitadíssima para repor as perdas de postos de trabalho" (2000, p. 163).

Neste sentido, o autor aponta para a discussão sobre a possibilidade da terceira via e suas ambiguidades em torno da distinção entre o que é público e o que é estatal. Tornar a participação apenas um objeto público, pode relacionar esta como sendo responsabilidade partilhada da sociedade civil, podendo ser também de um possível terceiro setor, como o exemplificado nas ONG's e órgãos sem fins lucrativos, que, por muitas vezes, adotam ou se tornam “parceiros” daquilo que é estatal. Esta parceria, tão criticada atualmente, orienta para uma outra relação ideológica dos diversos temas envolvidos nas ONG's, visto que estas são financiadas com recursos públicos. O autor trava um interessante debate sobre o sentido conjuntural da sociedade civil e suas trilhas em tempos de neoliberalismo vigente:

Neste sentido, o termo sociedade civil encobre as diferenças radicais entre as organizações vinculadas aos movimentos populares e as vinculadas às classes dominantes, em especial por meio do financiamento de intelectuais flexíveis a partir de recursos de fundações internacionais vinculadas às grandes corporações (LEHER, 2000, p. 163).

Deste modo, Leher complementa que isso diminui a abrangência do Estado como regulador, ainda que este tenha maior poder na lógica do terceiro setor. Ao mesmo tempo, tira de centro o foco do trabalho como ponto chave no sistema excludente do capitalismo. Estas argumentações orientam a necessidade de que o referencial teórico das Cidades Educadoras, através do eixo central – a AICE – ao abrir suas possibilidades para diversos organismos ou parcerias internacionais, deve também ser alvo de disputa. Neste ponto, não se trata de avaliar se esta rede é organizada por instituições internacionais diversas calcadas na manutenção do capitalismo e o fomento ao terceiro setor, mas pelo contrário, disputá-la para que não seja um mero instrumento de planejamento do mercado mundial. Isso significa disputá-la para que organismos internacionais não a regulem, não a contamine de representantes de estruturas produtivas diversas, pois as trocas entre experiências do mundo só tem a qualificar a política ao invés de controlá-la.

Atualmente o debate acerca da participação tem sofrido algumas críticas, pois o fato é que o sistema produtivo e especulativo mundial percebeu a utilidade do discurso *humanista*. Muitas vezes para fins inclusive, das teorias como do *capital humano*, confundindo a intervenção da inteligência humana e criativa sobre a realidade e o acúmulo de conhecimento, como forma de aumento da produtividade e intenção de “participação” ou “colaboração” do explorado no sistema produtivo. Sobre esta teoria, Tavares auxilia-nos na busca por compreender este olhar de mercado:

Mas, o que é a teoria do capital humano e qual sua influência na educação? Cattani (2006, p. 57) nos auxiliou na busca de algumas respostas. A teoria do capital humano transfere aos “trabalhadores, a responsabilidade pela existência das desigualdades no mercado de trabalho”. Segundo este autor, a TCH [Teoria do Capital Humano] se apresenta sob duas perspectivas: 1) a ideia de que a melhor capacitação do trabalhador levaria ao aumento da produtividade. A escola, portanto, potencializa o nível de qualidade da mão de obra e a capacidade para o trabalho e a produção. 2) numa dimensão individual, cada trabalhador avaliaria se o seu potencial empregado na sua formação pessoal, enquanto mão de obra está sendo compensado em termos de melhora na remuneração no mercado de trabalho (TAVARES, 2010, p. 105).

Neste sentido, falar em direitos, em educação, participação, busca por consensos⁴⁵, em cuidados – tanto entre humanos quanto em relação à natureza – virou um “grande negócio”. Bancos internacionais passaram a vincular publicidade orientando para novos tempos, para melhoria e qualidade na educação, a necessidade de preservação da natureza, de relações humanas com mais qualidade, para abertura às reivindicações sociais diversas – feminismo, ecologia, diversidade, etc. Deste ponto de vista, o capital também se apropria do discurso da classe oprimida, seja ela qual for, e assimila a lógica publicitária capitalista.

Participação, que supere a concepção do “agregar”, é um fenômeno crescente, portanto, pode ser um “bom negócio” fomentá-la. Na prática a participação a que pretende o capitalista, é a participação ou com trabalho explorado, ou com consumo de produtos, cujas relações perpassem por “agregar”, uma colaboração por justaposição dos indivíduos. Outro termo apropriado pelo sistema é exatamente o foco destas análises, ou seja, a cidadania⁴⁶. Ser cidadão também pode ser também “um grande negócio”, e, conforme a intencionalidade política de quem está no poder, o cidadão passa a ser um cliente, um consumidor. Dessa perspectiva, o cidadão é um cliente, a política pública é uma troca de mercado, e assim não se abrem possibilidades para intervenção dialógica ou transformadora alguma.

Estas preocupações estão no invólucro das palavras de Leher citadas anteriormente, pois a concepção de sociedade civil tem estado em voga novamente desde que as portas da terceira via foram abertas ao poder público estatal. Com isso, é constante a necessidade de afirmação e reafirmação teórica do que entendemos por isto.

⁴⁵ Enfatizamos novamente os consensos, pois transformaram-se em perigosa dualidade. Enquanto uma ideologia de ordem dominante busca o consenso como forma “pacífica” de manutenção e expansão do capital, a outra perspectiva se referencia num modo de organização contra-hegemônico que busca o fortalecimento de grupos coletivos da classe oprimida para um bem comum. Assim, portanto, o consenso aparece de duas formas e muitas vezes no discurso é reproduzido como se fosse apenas uma coisa só. É importante ressaltarmos, que as Cidades Educadoras trazem algumas vezes a ideia de consenso, não como forma controladora de massas nas cidades, mas como forma de dialogar e retirar sínteses democráticas através dele para partir para um novo passo ou uma nova prática social.

⁴⁶ Embora a cidadania possa ter referências numa sociedade fruto de um Estado burguês, hoje, é retomada com outro enfoque, de direito e acesso a todos sobre o sistema estatal e as políticas públicas. Na prática muitos elementos da cidadania não conseguem ter sucesso, ainda assim, a cidadania hoje é um conceito em disputa ideológica, conforme viemos apresentando ao longo da pesquisa.

O referencial educativo que reporta ao *status* de EBES como máxima “positiva” sobre a capacidade da cidade fica vetado na opção teórica desta pesquisa, pois não é o que acreditamos alcançar. Não há uma formulação única sobre o tema no referencial de Cidades Educadoras, portanto, abre espaço tanto para a argumentação positiva, quanto para a crítica ao EBES. A experiência democrática de Cidade Educadora pode alinhar outras relações entre os sujeitos na realidade latinoamericana como foi assinalado no capítulo anterior, e é desta vertente que o trabalho se envolve. Algumas críticas são coletadas neste estudo, embora a Cidade Educadora sugira que exista interação educativa entre todos os setores da localidade, inclusive alguns defendem a interação com o setor de capital privado.

Com estas avaliações, tanto as ONG’s quanto as empresas privadas, na contribuição da rede social participativa no espaço da cidade, estão, num patamar ideológico semelhante. Ao fazer esta referência, reportamo-nos à ideia de que a ONG trata de uma contribuição isolada, fragmentada e financiada pelo poder estatal, e, ainda que muitas delas sejam repletas de “boas intenções”, são de organização privativa e atingem um campo isolado demais. Já as empresas privadas, em diferente proporção crítica, tratam diretamente da produção e do elemento central gerador da exploração e da desigualdade. Por estas razões, as empresas privadas elencadas na rede “harmônica” sugerida por Villar (2007) e por outros referenciais, são o grande ponto de contradição na possibilidade transformadora. Contudo, é muito importante salientar que esta crítica não anula a possibilidade de reinvenção social das demais concepções políticas aportadas na Carta das Cidades Educadoras, ou também nas práticas políticas democráticas assumidas em governos locais independentemente da AICE.

Com isso, a argumentação sobre esta teoria de olhar educativo para a cidade, que fomenta a participação num horizonte emancipatório, vem a contribuir com as palavras anteriores de Boaventura, no sentido da necessidade de mudança e processo ativo contra-hegemônico em tempo real. Daí a validade da teoria educativa de administração municipal nas experiências materialmente iniciadas, das quais podemos analisar políticas que efetivamente tem expressão popular, daquelas que não conseguem dar certo num sentido democrático/ participativo.

Alguns princípios da Carta das Cidades Educadoras expressam contrariedade à perversidade capitalista. E na atenção quanto à condução da rede participante

proposta por Villar, também não deve se perder de vista que o poder estatal continua tendo suas responsabilidades. Ao contrário do que muitas críticas sobre participação popular fazem ao referir-se de que na atuação da sociedade civil em geral, o Estado se libera de suas obrigações. Neste contexto, Leher faz uma crítica relacionada a esta confusão ao mesclar “sociedade civil” com “organizações” diversas, como o terceiro setor. Necessário tematizar tal relação, pois emergem atualmente dois discursos diferentes sobre poder popular quanto ao uso de palavras como “autodeterminação”, “autogestão”, e até mesmo a participação. Estes conceitos podem ser utilizados tanto para alavancar o capital, quanto no sentido da alternativa popular de descentralização de poder burguês em detrimento de resistências e incrementos de novas formas de organização de movimentos sociais e populares diversos.

Em vez de mais intervenção do Estado, a meta seria a criação de *esferas públicas* não estatais, esferas de *autodeterminação* e de *autogestão* para os indivíduos e os cidadãos. Deste modo, o busílis da questão não seria estatal *versus* privado, mas entre o público e o privado (LEHER, 2000, p. 162).

Segundo as ponderações de Leher, surge no conceito de participação desta pesquisa, duas formas diferentes de percebê-la partindo do foco proposto de Cidade Educadora. Uma, no sentido crítico do conceito de participação harmônica em rede da Cidade Educadora, no que se refere à naturalização da participação do setor privado ou terceiro setor expressas em bibliografias das experiências espanholas como foi citado anteriormente. Outra, quanto à colocação de Leher sobre “novos” movimentos sociais da sociedade civil, onde ele diz:

Na óptica dominante, ao longo da década de 1990, os novos movimentos da sociedade civil se caracterizam pela incorporação da crença no fim da centralidade do trabalho na vida social. [...] Uma característica indelével destes movimentos, em decorrência da ressignificação do conceito de sociedade civil, é que seu locus encontra-se desvinculado da dimensão econômico-social. São movimentos que, na concepção de um dos principais ideólogos da “terceira via”, Anthony Giddens (1997), estão mobilizados para a auto-ajuda e por temas como feminismo e ecologia, questões que, em síntese, contribuem para a reflexibilidade local e global, abrindo espaços para o diálogo público a respeito dessas questões (2000, p. 162).

De certo ponto, há concordância com o autor, quando este traz a crítica à tônica do trabalho estar deixando de ser centralidade no que ele chama de “novos” movimentos sociais. Neste sentido, considera tanto ONG’s, quanto lutas sociais da sociedade civil que não tenham ligação direta com a categoria de *trabalho* – como exemplo, o feminismo e diversos grupos destes – como sendo um mesmo bojo de perigo quanto à neutralização das lutas efetivas do sistema capitalista contra o proletariado. Eis o ápice da crítica de Leher:

Assim, os novos movimentos sociais, em especial as Organizações Não Governamentais (ONGs), indicam novas identidades, valores e interesses capazes de articular a subjetividade como a etnia, o gênero, a opção sexual, a religião, a nacionalidade, o meio ambiente, entre outros. Visto a partir do ângulo do pensamento hegemônico, a resposta à indagação de Gorz: "Adeus ao proletariado?" é, indubitavelmente, positiva. Este pensamento institui uma forte dicotomia (passado versus futuro) entre, de uma parte, os movimentos sociais organizados relacionados com o trabalho e, de outra parte, os novos movimentos sociais. Os primeiros adotam categorias e conceitos totalizantes, buscam soluções sistêmicas que implicam ruptura com o modo de produção capitalista. Os últimos, ao contrário, são pragmáticos e pouco ideológicos (2000, p. 162).

O autor expressa a preocupação com a temática participativa sobre assuntos referentes às necessidades sociais de forma fragmentada – utilizando anteriormente o exemplo do feminismo e da ecologia, principalmente no terceiro setor. Reconhece, portanto, que os espaços públicos e o diálogo em conjunto abrem-se cada vez mais. A chave do problema configurado por ele é efetivamente a categoria de *trabalho* deixar de ser centro da luta contra-hegemônica, vestindo as mais variadas formas. O que problematizamos na ideia de Leher é justamente sua negação sobre estes “novos” movimentos como potencial e capacidade para reconduzir o *trabalho* no centro estruturante da mudança necessária para uma nova ordem mundial. Seria demasiada simplificação perceber apenas as lutas sindicais ou assemelhadas, como genuinamente a luta contra o capital. Ao mesmo tempo, existem frentes de lutas que não são do terceiro setor e que englobam estas temáticas específicas, contribuindo também para a busca da emancipação humana através da luta de classes. Desse modo, o autor fecha as possibilidades de totalizar o que é fragmentado, muito embora seja perceptível que diversas lutas acabem por denotar uma contingência

pragmática, trazendo pequenas melhorias, mas, dentro do sistema capitalista e o grande debate global, esgotam-se em si mesma.

Assim, autores como Elen Wood, alertam-nos sobre confusões teóricas decorrentes das diversas movimentações políticas percebidas ao longo do século XX, quando diz:

Para Gramsci, o conceito de “sociedade civil” deveria ser sem ambiguidades, uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele. Apesar do peso de sua autoridade, invocada pelas teorias sociais contemporâneas da esquerda, o conceito, no seu uso corrente, já não exhibe a mesma intenção inequivocamente anticapitalista. Ele adquiriu todo um conjunto de significados e conseqüências, alguns muito positivos para os fins emancipatórios da esquerda, outros muito menos. Os dois impulsos contrários podem ser assim resumidos: o novo conceito de “sociedade civil” indica que a esquerda aprendeu as lições do liberalismo relativos à opressão do Estado, mas, ao que parece, estamos esquecendo as lições que aprendemos da tradição socialista acerca das opressões da sociedade civil (WOOD, 2006, p. 208).

A autora abre o debate sobre as mesmas preocupações de Leher, ao referir-se sobre os chamados por ele de “novos movimentos sociais”, caracterizados por David Harvey (p. 2004, p. 103) como “lutas cujas metas são múltiplas e divergentes num movimento anticapitalista mais universal”. Neste sentido, optamos por considerar as críticas de Leher, mas apontando estes movimentos como formas de resistência e luta anticapitalistas como foi referido por Harvey, bem como o olhar de Boaventura sobre a unidade que há na particularidade de cada movimento. Já Wood abre a crítica a este olhar, apontando que cuidados devemos ter sobre o tema sem perder de vista a categoria do *trabalho* e todas as relações estruturantes do capitalismo, que é o foco da atenção da unidade de todos estes movimentos juntos.

Os movimentos realmente novos buscam mudanças pontuais, concretas, nas políticas de governo (um processo denominado de focalização), não aspirando, felizmente, a mudanças capazes de levar a rupturas. Outro aspecto igualmente elogiável, ainda na ótica dominante, é que estes movimentos muitas vezes se colocam na condição de “parceiros” do Estado na implementação de determinadas políticas, contribuindo, desta forma, para a despolitização das mesmas e, por conseguinte, para o desmantelamento do ineficiente Estado keynesiano. A sociedade, nesta concepção, é apenas um conjunto de grupos de interesse

desprovidos de qualquer identidade capaz de articular uma transformação global; ao contrário, os valores unificadores são os mesmos da empresa capitalista: flexibilidade, competitividade etc. (LEHER, 2000, p. 162).

Assim, Leher aponta que a participação da sociedade pode servir estritamente a interesses localizados, talvez até competitivos, e de fim em si mesmo, sem causar grandes modificações ou possibilidades de rupturas. Leher detém sua crítica em especial, aos movimentos de terceiro setor, já Wood foca nas fragmentações temáticas dos movimentos sociais como um todo.

Determinados processos que podemos observar na realidade concreta, podem sim, apenas estabelecer manutenção do *status quo* capitalista com pequenas conquistas à reivindicações isoladas. O mote da qualidade política na participação em torno de outra consciência de mundo está exatamente em abrir as portas do campo das possibilidades, para estes grupos ou movimentos sociais. Movimentos estes, que, agregam-se em torno de temáticas, mas, podem ter outro pano de fundo como propagador de novas formas de sociabilidade humana. Para isso, é necessário que se separe mais explicitamente o que Leher pareceu-nos unificar: a lógica da organização das ONG's, e a lógica da organização de outros movimentos que não estão aparentemente vinculados ao *trabalho*.⁴⁷ Um e outro não devem nem podem ser equiparados igualmente como “novos” movimentos sociais, visto que um é alimentado pelo próprio Estado através de verba pública e organizado de forma privada; e o outro é fruto de tensões e lutas geradas pelas diversas desigualdades e perversidades resultantes do capitalismo e das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza dentro deste sistema.

⁴⁷ Sem dúvida alguma é necessário abrir um parênteses aqui, pois ao fazer referência à categoria de trabalho, esta pesquisa compreende o mesmo como integrante de qualquer tipo de formação humana, seja individual ou coletiva. O que está em questão, ao trazer a crítica de Leher sobre estes “novos movimentos” e sobre as ONG's, é exatamente o que o autor coloca sobre movimentos de classe – e posiciona-se na referência de que as demais lutas que não sejam sindicais e afins terminam por esgotar pautas isoladas que não avançam para a construção de rupturas efetivas com o capitalismo. Justamente o que é preciso explicitar no entendimento teórico-prático da pesquisa, é que algumas lutas sociais – a exemplo do feminismo – embora não tenha no título do movimento a categoria do *trabalho*, podem vir necessariamente ao encontro da lógica do movimento de classe. Caso contrário, os movimentos isolados terminariam em si e não proporiam outras alternativas de sociabilidade, fechando também possibilidades de outros modos de produção da sustentação humana. Neste aspecto sim, as ONG's, apesar de prescindirem muitas vezes da 'boa vontade', apenas exercem participação momentânea e extremamente pragmática em determinados focos temáticos limitados espacialmente – além de sua lógica de organização e sustentação ser incompatível com uma possível 'liberdade' de movimento. É necessário, portanto, distinguir os movimentos sociais diversos, das ONG's.

Um exemplo atual e forte e organizado neste ponto, é a Marcha Mundial de Mulheres, que, dentre suas diversas lutas, problematiza uma nova ordem urgente sobre *soberania alimentar*. Isso reflete o contrário da crítica de Leher, pois, por trás do movimento de gênero citado, estão outras propostas de relações produtivas e sociais.

Há concordâncias e discordâncias no que nos aponta Leher, principalmente quando este alerta para a secundarização do problema: *trabalho*. Porém, na mesma proporção, é preciso ter um olhar cuidadoso ao devir de possibilidades tanto dentro destes espaços públicos de diálogo e participação, quanto dos movimentos sociais que se organizam em torno de “bandeiras” diversas. A preocupação marxista atual é a possibilidade de configurar um rumo “pós-moderno” nos movimentos sociais e populares a um ponto em que as lutas sociais se tornem fragmentadas demais. Estas formulações ocorrem em torno da preocupação sobre temáticas de conquistas pragmáticas ao passo que a exploração do trabalhador e o cenário da produção e distribuição de mercadorias continuem seguindo o mesmo curso. Neste sentido, Wood e Harvey não ignoram que exista a validade das unificações globais anticapitalistas, contudo, o processo deve ser atento para que a disputa não se dilua nas interfaces das conquistas isoladas.

Falando aos estudantes americanos no auge do ativismo estudantil dos anos 1960, Isaac Deutscher lançou uma mensagem que não foi de todo bem aceita: “Vocês estão em atividade efervescente às margens da vida social, e os trabalhadores estão passivos no centro dela. É esta a tragédia de nossa sociedade. Se não enfrentarem esse contraste, vocês serão derrotados”. Esse aviso talvez seja mais importante hoje do que naquela época. (HARVEY, 2004)

A preocupação latente transversal à materialização das práticas de lutas sociais anticapitalistas é justamente descrever na transformação emancipatória relativa à exploração do trabalho humano. Deste modo, o que viemos construindo ao longo do período histórico nas teorias econômicas, políticas e sociais se tornam constante alvo de disputa. Para isso, o Estado, a sociedade civil e as lutas que movimentam as engrenagens do *status quo*, também são foco de ressignificações, inclusive quando estas descolam da realidade concreta capitalista suas implicações estruturais.

A cidadania e as relações entre o estatal/ público e a sociedade em geral não fogem destes problemas. Neste sentido aparecem as instituições do terceiro setor, que, segundo Maria da Glória Gohn,

A maioria dessas entidades atua segundo a lógica do mercado, a partir de articulação de atores ditos “plurais”, não se coloca a questão da mudança do modelo vigente, ou a luta contra as formas geradoras da exclusão, atua-se apenas sobre seus resultados. Elas não têm o mínimo interesse em trabalharem com entidades politizadas, que exercem a militância em favor dos direitos sociais e buscam transformações sociais. Ao contrário, essas entidades atuam para incluir (no sistema econômico atual), de forma diferenciada (leia-se, de forma precária e sem direitos sociais), os excluídos pelo modelo econômico. Mas devido à crise econômica, o desemprego e a falta de iniciativas e frentes de trabalho e de propostas, elas passam a ser espaços de referência aos grupos carentes, mandatários de bens e serviços coletivos (2000, p. 94).

A autora considera as preocupações sobre este setor que aumenta no Brasil. Especialmente na área da educação e do trabalho, cada vez mais ONG’s agregam-se em políticas públicas, seja com planos educacionais prontos, seja com incorporações das mesmas nas cooperativas de trabalho, induzindo para que surjam novas sínteses nestes processos. Ou talvez, sínteses nem tão novas assim, pois dificilmente ONG’s confrontam o pensamento neoliberal vigente que influencie em âmbito global.

As novas entidades reformistas do Terceiro Setor são organizadas menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial. Os novos cidadãos se transformaram em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do Terceiro Setor (GOHN, 2000, p. 94).

Gohn afirma deste modo, que muitas políticas públicas atualmente, embora à primeira vista se pareçam com o poder estatal, na realidade são públicas não-estatais. Essa diferenciação é interessante, pois duas formas distintas de perceber o que é público tem suscitado debate no cenário mundial e vem crescendo no Brasil: o que é feito pelo Estado, e o que é facilitado pelo Estado. O que é feito pelo Estado é

pensado politicamente conforme sua ideologia. E o que é facilitado pelo Estado, vem com ideologia pronta com fácil aplicação, visto que não oferece trabalho reflexivo a este, mas sim, uma quantidade em valor financeiro para este fim. Neste ponto, o Estado apenas gerencia ou sugere alterações na política. Projetos para área da educação, como Instituto Airton Senna, é o exemplo mais comum de entidade registrada como sendo sem fins lucrativos, que trazem políticas prontas, onde podemos chamá-las de públicas, mas não de estatais. São ofertadas pelo poder público ao setor público, mas de conteúdo privado.

Neste sentido, Leher formula sobre as ocupações dos espaços ditos “descentralizados”, que impedem que este debate sobre terceiro setor se torne pormenorizado e alerta para:

Um dos argumentos mais reiterados pelo Banco Mundial e pelos Governos neoliberais a favor da descentralização, da municipalização e da maior autonomia às escolas é que além de torná-las mais eficazes e eficientes, tais medidas permitem uma maior democratização do Estado devido à ampliação da participação da comunidade (escolar, nos termos de Gohn). Uma forma de efetivar esta participação é o estabelecimento de parcerias. No entanto, os parceiros preferenciais são as entidades chamadas de ‘terceiro setor’, ditas capazes de constituir uma ‘esfera pública não estatal’ (2000, p. 166).

De pronto não seria um problema, caso o mesmo não houvesse atentado para o que vem junto a algumas políticas ditas “emancipatórias”. Gohn (2000), diz que, “além disso, a transferência de fundos do Estado para entidades do Terceiro Setor altera a relação cidadão-Estado”. Segundo a autora, à medida que a verba é transferida para ser gerenciada por uma “entidade da sociedade civil”, o atendimento ocorre aos usuários na qualidade de *cidadãos individuais*, ou seja, clientes e consumidores de serviços prestados pelas entidades do “Terceiro Setor”. A mudança altera, portanto, a natureza e o caminho por onde as demandas são formuladas e organizadas.

Outras alterações decorrentes são: enquanto agências de consumidores, as demandas passarão a se dirigir à justiça social, no caso de litígios, e não mais aos órgãos da administração estatal. Com isso há uma redução do poder de negociação dos usuários. Como resultado final se tem, não uma ampliação do espaço público

dos cidadãos, mas um retraimento, havendo uma perda das fronteiras entre o público e o privado que, no limite, poderá a levar a perdas de direitos sociais já conquistados (GOHN, 2000, p. 95).

O sistema capitalista cria, não apenas formas de reestruturar os meios de produção, como age dinamicamente sobre os caminhos ideológicos em que sua própria oposição revelam. Ao exemplo utilizado da participação e da cidadania, conceitos como “autonomia” também se tornam alvos de assimilação do discurso do capital.

As políticas de descentralização, conforme o ponto de vista aqui adotado, são um desdobramento prático da autonomia. A autonomia pode ser facilmente incluída entre as palavras-chaves do léxico neoliberal. A leitura dos documentos de política educacional do Banco Mundial, da Unesco e da CEPAL, elaborados na última década, atesta o fato. Pode parecer inusitado, mas o exame das proposições de von Hayek no famoso Simpósio de Alpbach “Além do Reduccionismo”, realizado em 1969, nos permite compreender que existe uma íntima relação entre o liberalismo e os temas da auto-organização e da autonomia. Com efeito, neste tipo de formulação, a ordem social espontânea e a possibilidade de auto-equilíbrio do mercado compõem o *núcleo sólido* do pensamento neoliberal. Toda interferência externa é vista como produtora de perturbações que estariam na origem dos desequilíbrios econômicos do presente. A autonomia defendida pelos teóricos do neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo no mercado (Leher, 1999); (LEHER, 2000, p. 164).

Portanto, Leher, não apresenta como desnecessário ou inviável a adoção destas concepções, ou tampouco pretende ajuizar tais idéias. Porém, problematiza o cuidado às similitudes conceituais capazes de viabilizar a inversão de intencionalidade de preceitos antagônicos, exatamente na contramão de sua gênese. Como exemplo desta colocação, a autonomia é conceito fundamental freireano, mas, conforme a intencionalidade de seu uso pode também ser instrumento de “amenização” do discurso capitalista. Em outras palavras, o mercado pode propor ilusões à classe operária e oprimida, de que estão se transformando em seres sujeitos de sua existência, baseados em conceitos sociais coletivos, como um grande faz-de-conta que em nada transforma as relações de produção de fato. Estas considerações podem ser percebidas na linha discursiva da produção e distribuição de mercadorias, onde trabalhadores explorados passam a se chamar

“colaboradores”, e muitas vezes são instigados a trabalhar ao máximo suas “competências criativas e inventivas”. Ocasiona-se assim, um falseamento de participar de um processo produtivo onde realmente participa é com a exploração do seu trabalho.

Nenhuma teoria de combate à ideologia hegemônica atual está livre deste problema. Emancipação, autonomia, participação, e até mesmo os intelectuais orgânicos, podem receber as mais variadas adaptações para o fortalecimento social do capitalismo. A práxis de tais conceitos no sentido contra-hegemônico não muda pragmaticamente as raízes dos meios de produção, porém, podem ajudar de forma estratégica as relações de produção numa outra perspectiva de organização popular. Trata-se de uma relação dialética entre todos estes elementos apresentados.

De extrema dificuldade e ingerência sobre a essência deste problema furtivo do capital aos conceitos contra-hegemônicos, a educação crítica e a qualidade política podem incidir sobre uma incansável “vigilância” sobre o que o capital faz das formulações e alternativas buscadas pela esquerda mundial. Daí a importância do construto teórico e científico contínuo sobre o efeito “camaleão” de mutar-se ao qual o capital planeja estrategicamente. E nesta mutação o capital vai usufruindo das possibilidades, inclusive da capacidade de configurar-se como amistoso, como um processo “flexível”, quase como um “sujeito” captador de práticas sociais. Esta é uma das possibilidades atuais da reestruturação produtiva do capitalismo.

Tais armadilhas, portanto, desqualificam a possibilidade da autonomia do sujeito, da cidadania emancipatória, do potencial da cidade como espaço de intervenção política, ou da luta contra-hegemônica global? A resposta em que se pode chegar hoje é não. Tais perspectivas são políticas e pensamentos em construção, parte em prática, parte apenas em teoria e parte em práxis transformadora. Além da inconclusão deste tempo atual, onde a temática da democracia participativa – para alguns⁴⁸ – pode exercitar uma “revolução democrática”, ainda não somos capazes de formular sínteses precisas sobre o novo processo vivido a partir da experiência de participação popular e cidadã que vem

⁴⁸ Para alguns, pois para outros, não é através dos processos democráticos com interferência do poder do Estado que irão acontecer as rupturas com o capital, ou tampouco as rupturas podem ser gradativas. Daí a ênfase na opção teórica da pesquisa, de conceber a revolução social necessária, através do processo democrático e participativo.

ocorrendo em lugares do mundo. Talvez estabelecer sínteses neste momento histórico, seja arriscado tanto para identificar políticas de efetiva evolução social emancipatórias, quanto para identificar profundos problemas de classe que tais políticas possam engessar, mascarar ou atrofiar.

Isso porque, perceber as possibilidades político-educativas nas instâncias de participação e importância de socialização política, não poderia ser uma única coisa.

Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma coisa ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 98).

Os espaços políticos de participação na cidade e a construção das políticas públicas em situação dialógica configuram-se como processos educativos potencializadores no âmbito político e vice-versa. Dialoga com necessidades pontuais para elencar problemas estruturais. Neste ponto de vista, pode ser um passo à frente na qualidade política trabalhada em Pedro Demo.

A qualidade política depende crucialmente do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, razão pela qual é uso valorizarmos educação como investimento fundamental na cidadania individual e coletiva. Depende igualmente da iniciativa de cada qual e de cada sociedade, em especial de procedimentos associativos, por meio dos quais as pessoas unem forças para fins comuns. Uma sociedade em que grande parte ou mesmo todos os cidadãos adultos estão inseridos em associações de toda sorte, também políticas, é bem diferente de outra onde se associar é horizonte desconhecido ou preterido (DEMO, 2006, p. 39).

Nesta argumentação, Pedro Demo, dialoga com a proposta da política pensada na perspectiva cidadã que vem sendo explanada neste estudo, pois reforça a necessidade de participação política das mais variadas ordens, esferas, grupos, movimentos, etc. Deste modo, a participação enquanto visão associativista, pode apontar para um rumo onde a democracia seja efetivamente participativa e não apenas representativa, como é nos moldes que se vê hoje. Contudo,

A democracia, a rigor, só pode frutificar em ambientes de relativa qualidade política, ou seja, onde predomina a condição de sujeito,

não de objeto. Não se pode negar que cresce o descrédito sobre as atuais democracias representativas, porque os representantes do povo representam tudo, menos o povo... (DEMO, 2006, p. 40)

Na referência política da *Jovem 3*, a descrença no campo da democracia representativa reflete-se sobre a figura do “sujeito político” fruto desse sistema, onde ela diz:

Jovem 3 – É sempre uma visão negativa, não é nunca uma visão positiva, né? Falar em política é falar em corrupto. Política lembra isso, por que será?

Assim, seguir a lógica que a sociedade vive atualmente, mantendo as formas da estrutura política do aparelho do Estado, sem repensar severamente sobre os métodos de se atingir mais participação geradora de diversos outros processos de cidadania, é simplesmente trazer para quem vive numa cidade, uma proposta de conservação da desigualdade desumanizadora. É interessante frisar que Demo (2006) não traz a desigualdade social como algo linear, capaz de se chegar a um determinado ponto onde todos serão iguais. Pelo contrário, ele faz relações dialéticas de acesso ao poder, e todo o desenvolvimento de processos gerados pela exploração política, onde a igualdade estaria implicando na cidadania, “principalmente a habilidade de conduzir com autonomia seu próprio destino” (2006, p. 27).

De qualquer modo, o que sinalizamos nesta pesquisa, é a contínua necessidade de observar a realidade partindo de uma base concreta. A democracia que temos hoje, no Estado em seus atuais moldes e a constituição de uma sociedade civil atual podem ser cenário de que processos de práxis transformadora em busca do *inédito-viável*? O que nos mostram as movimentações sociais que não se apresentam de forma organizada? Quais as portas de entrada para a tomada de consciência emancipatória juvenil nos dias atuais? Neste sentido, os jovens, alvo deste estudo, admitem verbalmente o grande afastamento que tem acerca dos rumos políticos globais/ locais. Contudo, analisaremos a seguir algumas possíveis relações para a compreensão do apreendido na pesquisa sobre a relação dos jovens com a política em geral.

3.3 JOVENS E POLÍTICA: a formação dos sujeitos na experiência de Gravataí-RS

A possibilidade de trocas, diálogos, aprendizagens e significações sobre a política, que integre a totalidade do ser humano na nossa sociedade ocidental vem acontecendo em diversificadas esferas. Em torno desta consideração, a cidade aparece como espaço de socialização política, seja num viés fortalecedor da lógica capitalista, seja na perspectiva do senso coletivo relacionado às teorias anticapitalistas. As análises feitas nesta pesquisa encontraram na realidade espaços consolidados de formação política, todavia, não são formas cerradas ou estagnadas sobre a socialização política dos jovens, e, portanto, estão em constante movimento de novas possibilidades. Schmidt (2001), ao estudar a relação entre jovens e socialização política, estabelece aquilo que chama de “agências” destas socializações. Elenca variados espaços e grupos constituídos onde acontecem as trocas e formações humanas diversas, sendo que os principais ainda permanecem, segundo ele: a escola; a família; e a mídia de massas como veremos a seguir. Além destes, destaca outros espaços, grupos ou instituições que também convergem na construção do sujeito diretamente na formação política, porém, com menor influência: grupos de pares religiosos, movimentos sociais, partidos políticos, ambiente de trabalho, etc. Esta menor influência refere-se ao quantitativo de jovens que se inserem em grupos como estes, e não ao poder qualitativo de influência política em que um partido político ou um movimento social é capaz de formar o sujeito politicamente. Assim, portanto, a escola, a família e a mídia ainda são as instituições mais influentes de boa parte da formação da população juvenil contemporânea.

O pensar de outras possibilidades políticas, de participação e envolvimento na realidade local dos jovens, passa também pelas vivências e convivências em que o contexto histórico e social do jovem permite. A questão da participação, da cidadania emancipatória e de novos processos democráticos, abrange a população geral como um todo. Veremos a seguir como ela é reproduzida para as gerações das atuais juventudes, tanto no sentido de potencializá-la, quanto para manter um afastamento entre sujeitos dominantes e sujeitos dominados em que pretende o capitalismo.

É importante lembrar que as juventudes não aprendem ou envolvem-se no tema de “políticas” apenas nestas três instituições citadas acima, contudo, estas foram as grandes significações que se pode perceber presente nas falas. Neste sentido, o poder de inserção da cidade pode ser um fator impulsionador de diálogos e transformação da realidade constante inclusive no desinteresse político percebido em pelo menos duas instituições de forte influência: a escola e a família. Já a compreensão da constituição política através da formação de sujeitos pela ideologia dominante da mídia de massas é a mais difícil de prescindir análise completa, pois a mídia é um fenômeno que merece minuciosa pesquisa específica.

Por fim, a empiria suscitou a necessidade de analisar a especificidade da formação política gerada por todas as instituições acima descritas, fazendo um recorte de gênero. Esta definição partiu do momento em que percebemos a composição quase majoritária de mulheres nas entrevistas.

3.3.1 A formação política na escola

As entrevistas com os jovens desta pesquisa obtiveram unanimidade na questão política relacionada ao ambiente escolar. Ao serem indagados sobre o que aprenderam a respeito de política na escola e suas recordações, as respostas demonstraram entre “pouco” e “nada”. É elemento importante de análise se levarmos em consideração que a escola é um espaço de socialização política. Seja ela a qual instituição pertença.

Jovem 1 – Eu acho que os professores com a experiência que eles tem, deviam passar assim um pouco mais, o que é a vida fora da escola, não só ‘dar’ matéria, matéria, e tem que estudar. Explicar o porque que vai ser bom aquilo, porque que tem que mudar.

A fala do *Jovem 1* deixa nítida a separação entre o aprender sobre a vida política, e o aprender conteudista que nem sempre equaciona as necessidades reais dos jovens escolarizados. Partindo da análise de pesquisa de Schmidt (2001), a escola ainda é o grande potencial socializador na constituição e formação política do jovem, do adolescente e da criança, de modo geral. Independentemente dos

modelos de escola que se tem, é ela a grande propulsora da participação ou não dos sujeitos em contextos que pedem por decisões de grupo e diversificados relacionamentos entre as pessoas. Segundo Schmidt (2001, p. 80), “na sala de aula são difundidas informações sobre as atividades e instituições políticas, analisados fatos políticos e debatidas as formas possíveis de inserção na vida sociopolítica. Por isso, em todas as sociedades modernas o conhecimento político está fortemente associado à escolaridade”. Contudo, o autor ressalta para a atenção de que na escola o tema da socialização política não acontece somente em sala de aula, mas também nas relações entre colegas, relações aluno-professor, atividades práticas e o próprio ambiente escolar da gestão e condução das políticas em si de cada escola.

Ao questionar a gestora sobre o que ela sugere que os jovens responderam que falta aos professores de seus tempos escolares, disse ela:

Gestora 2 – Acredito que professores mais compreensíveis, até hoje eu tenho presente a fala de um aluno no Fórum, que eles fizeram uma pesquisa sobre a vida sem disciplina, com os professores, funcionários e com os alunos, isso em relação ao aluno, ele fez todo o Fórum, todas as pessoas que estavam lá se emocionaram com a fala dele. O que mais chocou eles nessa pesquisa foram os professores, porque os professores ao invés de estarem preocupados em ajudar os alunos, eles queriam eram expulsar os alunos da escola e daí ele vai e faz a fala dele para os professores ele planta nos professores, “nós alunos queremos a ajuda de vocês”, nós não queremos as notas, nós queremos que nos ajudem, nós temos muito no que contribuir, nós queremos ajudar vocês e queremos que vocês nos ajudem, foi a coisa mais linda. Para mim o Fórum valeu a fala daquele aluno, no ano todo que nós trabalhamos, esta fala deste aluno, ele, ali a gente já saiu dizendo, deu, o Fórum é isso mesmo, foi um, mas esse um mexeu com mais de 700 pessoas que estavam lá, porque ele deu um banho de cidadania em todos ali, foi muito lindo. Então os jovens eles querem aulas dinâmicas, professores compreensíveis, professores amigos, eles não querem o professor que vai lá cobrar, eles querem, sim, as tecnologias pra dentro das escolas, os laboratórios de informática, eles querem quadra, que vem muito forte, aquele encontro que nós fizemos com os alunos, as reivindicações, as grandes reivindicações eles querem quadras nas nossas escolas, a questão ambiental também bastante, preocupados. E a conscientização, que aí foi um “tapinha” para nós também de todas as áreas, auxiliar de serviços gerais e cozinheiros que trouxeram o seguinte, nós também somos educadores, nós também precisamos de formação, diziam “eu não sei como lidar com os alunos de inclusão e eu trabalho com eles diretamente”.

Esta relação feita pela gestora argumenta ainda mais que os jovens tem sim, muita política para externalizar, significar e ressignificar. O ambiente escolar é um local riquíssimo para estas socializações, principalmente quando se parte de

experiências e práticas concretas observáveis aos próprios sujeitos em educação e os educandos. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que este ambiente tem todos os elementos favoráveis às diversas socializações e cognições humanas, a vida política real dificilmente é trabalhada, como nos expressa com simplicidade a *Jovem 4*, ao dizer o que lembra sobre política e escola:

Jovem 4 – Não. Não aprendi nada. O que tu aprende é na quarta-série, ali, o poder judiciário, poder “não sei o quê”, eu não lembro mais nada.

A fala da jovem alerta um complemento ao pensamento freireano de posicionamento político do educador e do sistema educativo de modo geral, pois além destes elementos supracitados no parágrafo anterior, existe a problemática dos conteúdos. Segundo Freire (1996, p. 98), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. A educação para Freire é uma experiência especificamente humana, e como humana que é, intervém no mundo.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 1996, p. 98).

Reforça ainda mais a ideia do movimento de contradição que há em torno da complexidade da educação. A educação vista do modo formal e conteudista, bem como a educação encarada nos mais diversos processos “extra-classe”, dispõe de elementos contraditórios ou até mesmo imprevistos no centro de suas ações. Daí que esta deve ser trabalhada não apenas na estrutura escolar, visto que vem sendo historicamente pensada para uma formação humana passiva à condição capitalista.

A educação dos sujeitos pressupõe um campo jamais “neutro” ou “indiferente” em relação à ideologia dominante ou à contestação desta ideologia. Freire considera um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora desta ideologia dominante, como também um erro tomá-la como uma força de “desocultação da realidade”; sendo estes erros grandes responsáveis pela obtenção de visões defeituosas “da história e da consciência”.

A educação escolar é uma referência partilhada de comprometimento coletivo. Em especial, os professores são os maiores alvos tanto de críticas, quanto de esperança no que diz respeito à qualidade da educação e a rigorosidade que sugere Paulo Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso 'bancário' meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender é criticamente possível (1996, p. 26).

A relação entre conteúdo, escolha deste, método de aula, percepção de mundo através das mais variadas práticas pedagógicas, não passam alheias aos educandos que fazem parte da história dos educadores. Ao contrário do que se possa imaginar, os alunos podem parecer desatentos para isso em grande parte das vezes, mas os registros críticos em suas memórias emergiram em absolutamente todas as entrevistas. Dada tamanha responsabilidade do ato de educar, a perspectiva crítica dos educandos orienta-se também aos conteúdos pelos professores trabalhados, muito embora os alunos não saibam exatamente como expressar a palavra do que faltam aos professores:

Jovem 2 – Essa escola que eu te citei, teria que mudar mesmo são os professores, pra eles ter mais algum ensinamento, pedagogia, alguma coisa.

Jovem 3 – Existem professores que não são qualificados pra dar determinada matéria...

Jovem 4 – No geral eu acho que as escolas, assim, falta muito... os professores deveriam ter mais qualificação. Eles não fazem uma pré-seleção mesmo, e é o que tem! Vou dar um exemplo bem claro: a minha irmã. Ela estuda num colégio estadual aqui em Gravataí e a professora de biologia chegou e ensinou bem assim ó: a polegada é assim, tu 'bota' os dedinhos um do lado do outro, e dá as polegadas da televisão. E quando é pés de altura, tu conta quantos pés. Ela chegou em casa e começou a medir na televisão e eu: o que é isso?[...] Os colegas não sabem o que é certo e o que é errado, eles vão sair dali, estão na oitava série, vão levar para o ensino médio aquilo ali como ensinamento... e ninguém fala, porque tu tá aprendendo e tu acha que tá certo. Como é que tu vai levar os ensinamentos

pro ensino médio? Pois tu tá aprendendo e ainda é fraca...

Aquilo que Freire sugere, quando fala em rigorosidade metódica, em ensino que exige pesquisa, reflete fortemente também nas relações cognitivas dos educandos, e de forma substancial, é mais um elemento importante para analisar a socialização política na constituição dos jovens sujeitos. E esses elementos ficam incrivelmente evidentes para os educandos. Como foi citado anteriormente, em certos momentos estes educandos não sabem organizar o que está supostamente “estranho”, mas o descomprometimento especificamente com o conhecimento por parte do educador pode saltar aos olhos dos jovens. Contudo, não cabe aqui culpabilizar⁴⁹ o professor, mas alertar para estas pistas que Freire trabalha, em contraposição ao fomento do senso comum por parte dos docentes formadores de opiniões de tantas crianças e jovens.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum (1996, p. 29).

Talvez essa cultura do senso comum na relação entre educando/educador possa ter reflexo de certo ponto negativo ao fomento dos ímpetus de curiosidade e necessidade de ressignificar práticas dos sujeitos envolvidos. Existem os educadores que optam (deliberadamente ou veladamente) pela educação sem perguntas, sem dúvidas, sem interação entre educando/ curiosidade/ realidade/ objeto. Em contrapartida também existem os que se alimentam da curiosidade dos educandos e assim tornam-se a ser curiosos também numa relação dialética no ambiente de sala de aula donde são levantados os mais diversos conteúdos cotidianamente.

Tudo isso reflete na possibilidade das socializações políticas sugeridas por Schmidt. O autor salienta neste sentido, sobre os métodos utilizados em sala de aula

⁴⁹ Muito pelo contrário, cabe ao estudo crítico da realidade, analisar tais práticas para sermos capazes de inseri-la no contexto da totalidade, principalmente no que se refere à precariedade do trabalho docente que pode ser ocasionada pela reestruturação do modo de produção capitalista.

como forma de socialização política. Exemplifica com aqueles professores que se utilizam de métodos participativos, onde “favorecem a capacidade de atuar em grupo e tendem a reforçar o senso de eficácia” (2001, p. 80), enquanto o formato da figura centralizadora do professor, “predispõe à passividade e à ineficácia”. Já os métodos que orientam para a iniciativa individual do aluno, segundo ele, “favorecem o senso de autonomia, mas também o individualismo”. Na conjuntura atual expressas nas falas dos jovens, a individualidade aparece muitas vezes como opção de ascensão de vida. Neste sentido, são citadas determinadas autonomias dos sujeitos em escolher caminhos que dependam somente deles:

Jovem 2 – Futuro cada um tem que fazer o seu. Mas acredito que tenha melhorado um pouco assim, o pessoal acho que tá interessado em acabar o estudo até porque senão não arruma um bom emprego.

Já outras falas referentes ao senso coletivo e senso individual das opiniões dos jovens pesquisados, chamam a atenção para uma relação entre esta concepção da busca individual por oportunidades, com a oferta sobre a realidade que lhes circundam:

Jovem 1 – Eu até acho que tem bastante coisa pros jovens em termos de cursos e oportunidades de trabalho. Só que vai do interesse deles, se eles não quiserem não adianta ter um monte de coisa.

A fala do *Jovem 1* reforça a lógica velada da “livre escolha” sobre o futuro e sobre as decisões dos jovens da classe trabalhadora, como se fossem jovens iguais aos filhos da elite, onde estes sim, optam pelos mais diversos rumos profissionais sobre a vasta possibilidade do mercado.

Indagada a gestão pública municipal sobre o olhar político/ pedagógico ou pedagógico/ político na relação entre educando e ambiente escolar, disseram-nos:

Gestora 2 – A gente vai trabalhar o ano que vem a questão dos conselhos escolares para essa questão do processo eleitoral, processo eleitoral mais ético, por exemplo, mais político no sentido filosófico, é uma preocupação da gestão de garantir essa formação.

Acerca da aprendizagem da significação política através dos micro processos que a criança e o jovem percebe ao seu redor, relata-nos ainda a *Gestora 2*:

Gestora 2 – Nós temos um grande instrumento dentro da escola, que é a eleição dos diretores e que nós temos que reverter essa situação, porque a eleição, essa gestão democrática, ela é um espaço de preparação do aluno, dessa questão de saber escolher e infelizmente, as escolas às vezes fazem o que grande parte dos políticos fazem, que é a politicagem, são as promessas, são o: “eu vou votar naquele diretor porque ele me deu, como é que se chama aquelas ‘faixinhas’?” As bandanas! “Me deu picolé”, isso aconteceu nas últimas eleições, então, é preciso uma formação exclusiva, da política e da participação. Eles tem um grande desafio, ano que vem o foco vai se dar nessa ação, porque o ano que vem é um ano de eleição [na escola] novamente, então a gente já vem trabalhando, vamos direcionar mais para essa prática, que é o momento dos alunos exercerem sua cidadania. Até porque os alunos, nessas eleições agora para presidente, viveram o momento eleitoral de uma forma tenebrosa. Então tu olhas o que acontece numa eleição nacional, municipal e aí vais lá para escolas e está fazendo exatamente a mesma coisa? [...] Acho que a compreensão filosófica do que é a política, acho que parte dos professores não tem isso bem claro, tem uma visão também de interesses de irritar na questão da política, então tem que ter esse cuidado, e acho que o foco vai ser bem esse no ano que vem. Agora dia quatro tem eleição dos conselhos escolares e preparar esses conselhos para o ano que vem de como eles vão preparar esse processo eleitoral.

As palavras da *Gestora 2* são importantes elementos levantados para trabalharmos as noções políticas da prática de muitos ambientes escolares atualmente, principalmente onde os sistemas de gestão escolar são democráticos. Encontramos aí, uma contradição entre instituir um processo democrático, e destruir a lógica de um processo democrático. O que estas significações implicam na realidade política daquele que está se formando ainda como jovem sujeito na sua realidade concreta? Até onde o poder público pode intervir para qualificar ou ajudar a piorar este quadro? E as práticas dos trabalhadores em educação deste ambiente? São questões que suscitam muitas dúvidas, pois existe uma gama de relações que se dão até chegarmos a possíveis respostas.

Além das considerações acerca da bagagem política que o ambiente escolar ensina (ou não), os próprios jovens assumem, segundo dados empíricos de Schmidt (2001, p. 81), que “os estudantes também revelam que o espaço de participação disponível, como os grêmios estudantis, é pouco aproveitado por eles”. O autor

elencas constatações a este respeito, resultantes de pesquisas empíricas realizadas para avaliar o impacto dos conhecimentos difundidos pela escola sobre atitudes políticas dos estudantes.

De uma parte, há um consenso na literatura de que atitudes democráticas estão positivamente associadas à educação (tomada basicamente como escolarização): quanto mais instruídos são os indivíduos, mais democráticas tendem a ser suas atitudes. [...] Essas pesquisas tem verificado que o senso de eficácia política, a disposição para a participação e a adesão às normas democráticas crescem com o nível de instrução (SCHMIDT, 2001, p. 81).

Portanto, pode-se considerar a escola como ambiente de aprendizagem política, levando em conta: a riqueza das possibilidades existentes na realidade escolar; a metodologia do ensino e das gestões escolares através das políticas e práticas pedagógicas; a concepção política de que o ambiente escolar não é um espaço neutro e que todas as disciplinas tem conteúdos e métodos capazes de difundir a capacidade crítica sobre a realidade política dos educandos. Tais elementos elencados contribuem para a análise da cidadania do sujeito desde sua constituição escolar, mais uma vez ressaltando que esta é apenas uma das instâncias de formação política humana.

3.3.2 As relações familiares e suas referências políticas

Dentre as possibilidades sobre a formação da política dos sujeitos, estão as relações humanas que se dão por aqueles mais próximos aos indivíduos. Na nossa sociedade capitalista ocidental dentro da cultura europeizada, o que chamamos de “família” trata da proximidade de relação do indivíduo com um determinado grupo de pessoas, em geral com níveis de parentesco e consangüinidade. Neste grupo o sujeito vai assimilando aprendizagens e conhecimentos diversos com aqueles que lhe é mais próximo. Neste estudo não serão feitas análises sobre o que se entende por família na minuciosidade da abrangência deste conceito, visto que o pressuposto familiar é diferenciado conforme a cultura e sua moralidade, e, especificamente na cultura ocidental, o núcleo dessas pessoas tem variado muito. A atualidade mostra que as mudanças nucleares das relações domiciliares tem se destacado por fatores

como: reconhecimentos de direitos, tanto de escolha entre cônjuges, quanto de escolha legal de afastamento entre eles; diferenciação do papel da mulher neste entremeio trabalho/ casa; a liberdade sexual; a extensão dos direitos da criança – surgidos oficialmente a partir de 1990 através do ECA; “a diminuição de atrativo do matrimônio, o aumento do número de divórcios e de segundas núpcias” (Schmidt, 2001, p. 78); entre outros. Assim, portanto, a opção neste estudo é de considerar “família” para fins da influência política, pessoas que convivem no mesmo ambiente domiciliar ou com relações periódicas freqüentes na criação e formação do sujeito.

Embora reconheçamos que a conjuntura sócio-econômica, onde muitos sujeitos não tem sua formação e criação junto de seus familiares como expomos até aqui, a família apresenta-se no geral como fonte de “confiabilidade” humana, e, segundo Schmidt (2001, p. 78), “os pais continuam sendo os referenciais fundamentais, inclusive na vida dos jovens”. Nossa pesquisa apresenta pontos contraditórios neste quesito da partilha política doméstica: de um lado, admitem que no espaço familiar pouco aprenderam sobre política, a não ser referências estritamente negativas quanto à dignidade de figuras políticas em especial. De outro lado, demonstram necessidade de problematizar a realidade na questão política, mas na prática reproduzem a passividade do núcleo familiar, que, na maioria das entrevistas, é de baixa participação efetiva. Foram questionados: *o que aprendeste sobre política em casa?*

Jovem 1 – Em casa? Ah, são ‘tudo’ ladrão.

Jovem 4 – Em casa, vou ser bem sincera, meus pais são separados, eu sempre morei com a minha mãe, e a minha mãe era desse tipo assim: eu não vou, eu não gosto. Porque a minha mãe nunca foi envolvida. Meu pai já era um pouco mais, então tudo o que eu sei vinha do meu pai. Eu acho que é mais uma coisa minha mesmo, uma coisa dentro de mim de querer, de estar, de querer saber um pouco mais. Mas em casa nada de ensinamento político, na escola também não.

Jovem 2 – Em casa? É que eu deixo a desejar pelo meu interesse. Mas assim, em época de eleição, algum comentário, alguma coisa. Há comentário negativo há comentário positivo.

Jovem 5 – Que políticos não prestam.

De modo geral, demonstraram preocupação com política, e duas jovens de fato se incomodam com a não-participação e desinteresse das pessoas nesta questão. Os demais admitem não ter muito interesse e que a família também não tem grande inserção sobre isso. Em outras palavras, é uma preocupação despreocupada – que só foi suscitada em detrimento do questionário em si, pois de certo modo é politicamente “incorreto” admitir não gostar ou não se importar com a participação social na política coletiva. Como exemplo disto, remetemo-nos às participações em decisões da sua rua, da sua comunidade, sua cidade. Isto ficou explícito nas entrevistas. O descompromisso com a própria realidade, especialmente quando o tema é local – ou micro – não é bem visto entre os demais da comunidade, principalmente se esta tiver pessoas ativamente mais organizadas. Nas falas que refletiam sobre a pouca participação, contraditoriamente por um lado, pareciam tímidos, e por outro, admitiam realmente tal fato, mas não como um grande problema.

Existe uma tendência de perceber a perda da influência política da família sobre o indivíduo ao longo dos anos. Porém, Schmidt contrapõe-se a essa tendência enfatizando para a relevância da família nas constituições políticas dos sujeitos. Os jovens ainda reproduzem boa parte daquilo que aprendem sistematicamente ao longo da vida cotidiana doméstica. Nesta relação, há um íntimo envolvimento daquilo que o jovem significa como informação para a sua constituição de personalidade, de opiniões, etc., como sentido para o que escuta desde cedo em casa.

Alguns elementos foram estudados por Schmidt, onde aponta que:

No caso de famílias nucleares típicas (pai, mãe, filhos) a influência dos pais na formação das atitudes dos filhos tende a seguir alguns parâmetros. [...] Quando as orientações políticas do pai e da mãe convergem, há um reforço do potencial socializador, e os filhos mais facilmente reproduzem a visão política dos progenitores. Quando orientações entre pai e mãe são divergentes, o seu potencial socializador decresce, permitindo o aumento da influência dos amigos, colegas e da mídia. A transmissão de atitudes políticas tende a crescer na proporção da confiança e intimidade existente entre filhos e pais (2001, p. 78).

Reforça-se assim, a necessidade também de trazer esta perspectiva problematizada pelo autor, para a realidade brasileira contemporânea. Boa parte dos jovens não tem este núcleo composto por figuras maternas e paternas concomitantemente, e a influência, portanto, pode estar na relação de com que o jovem sente maior confiança ou intimidade. Muito embora a juventude seja também um momento de negar o que é orientado pelos entes, tal contradição no fenômeno da relação entre pais e filhos em grande parte é curiosamente ressignificado a reproduzir boa parte das práticas da geração anterior. Foram questionados se concordavam com a célebre frase cantada por Elis Regina: *ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais?*

Jovem 4 – Eu acho que sim. Lembra que eu te falei que passa de geração pra geração? De por que os adolescentes não fazem parte da sociedade? Porque os pais viveram isso, e os pais deles viveram isso, e vão passar para as outras gerações. Daí é onde entra o poder público, onde entra a escola, onde entra outras concepções, onde entra pessoas com cabeça mais formada pra dizer ‘não, não, não pode fazer assim’, é como bater nos filhos: eu cresci apanhando da minha mãe. Minha mãe cresceu apanhando de relho. Sabe, eu tento não bater nos meus filhos, porque eu sei que é errado, e que não educa. Se eu bater neles, eles vão passar adiante. Mas porque tá na mídia, porque eu assisti palestras que bater não educa e tal... eu acho que isso que falta pra uma sociedade melhor.

Todos foram enfáticos ao perceber o passar das gerações com a conservação de muitas práticas. Contudo, conforme observa a jovem há a possibilidade de transformar aquilo que se apresenta desconforme com um “bem viver” partindo da capacidade da influência de outros fatores político-sociais externos. Essa chave é a relação que fazemos nesta pesquisa, na condução de novas formas de sociabilidade humana, de reinvenção política em todas as ordens, de findar antigas relações de “desumanidades” e explorações em busca de alternativas emancipatórias na dignidade dos sujeitos.

Jovem 5 – Acredito em certa parte dessa verdade no sentido de que algumas mesmas angústias repetimos dos nossos pais. Mas se acreditasse totalmente, contradiria a minha crença na evolução permanente.

A *Jovem 5*, em nossa leitura, traz o elemento da esperança de transformação com o passar da história e das gerações. Entretanto, Schmidt traz um estudo publicado por M. Kent Jennings e Richard Niemi em 1974, no qual afirma que,

“quando o meio familiar oferece condições desfavoráveis nos aspectos econômicos e socioculturais, outras agências podem ter um peso maior na formação das atitudes políticas, e que a influência dos pais sobre os filhos depende muito da congruência de suas orientações com as dos outros agentes, como os professores e os amigos dos filhos.” (2001, p. 77)

Assim, a família entra como uma importante chave na perspectiva educativa da cidade sob olhar participativo. Conforme anuncia a estrutura educativa para a cidade estudada por Villar (2007), ela também pode ser uma auxiliadora permanente na condução de que a família participe na formação política contribuindo para que se faça aos filhos não apenas itinerários entre casa-escola, mas por outras oportunidades de conhecimento e cognição político-educativa. Neste ponto, em muito pode contribuir uma gestão municipal com vontade educadora, ao oferecer espaços e fóruns de fomento à cultura e participação, além da condução política democrática dos espaços escolares mantidos pelo poder executivo.

3.3.3 A mídia e a formação da consciência política

Diante das possibilidades evidentes de socialização política, a escola e as relações familiares apresentam-se como fortes componentes da formação humana, concorrendo com um poder de outra “agência”⁵⁰: a mídia de massas.

Existem diversas conotações para falar em mídia de massas. A principal delas que será tratada neste item, no campo político, é o fenômeno dos meios de comunicação em massa. Reforçar que a mídia de massas é um dos principais formadores políticos que “concorre” com os demais, significa dizer que possui grande força na intenção de suas ações. Trata-se de um elemento *sui generis*, pois possui forte intencionalidade ideológica – até aí os demais também são. O

⁵⁰ Expressão adotada por Schmidt (2001) como sinônimo de agrupamento em que o indivíduo socializa a vida política: família, escola, grupo de pares, igreja, ambiente de trabalho, partidos, movimentos sociais, mídia – variando estas ‘agências’ conforme os contextos sociais.

diferencial é a capacidade de “flexibilidade” destas intenções. A mídia é capaz de agregar juízos, valores, moral, ética, formas de conduta e relacionamentos humanos diversos. Sua peculiaridade está, muitas vezes, em adentrar nestes terrenos de forma supostamente “despercebida” – podendo ser divertida, romântica, colorida e ilustrativa⁵¹. Em muitos momentos age deliberadamente, e, em outros, subliminarmente. Tal capacidade a coloca como um dos principais socializadores políticos, visto que sua intenção diz respeito a levar informações diversas aos que não tem. Dentre estas informações, estão as políticas. Tanto do cenário político estrutural do Estado e suas instituições, quanto as mais variadas formas de relações político-sociais que os seres humanos possam estabelecer entre si e com a natureza.

A mídia eletrônica alterou o processo tradicional de socialização, passando a ser considerada uma agência socializadora relevante a partir da década de 1960 na Europa e nos Estados Unidos, enquanto nos países periféricos do capitalismo sua aparição se processou principalmente a partir da década de 1980 (SCHMIDT, 2001, p. 83).

A televisão aberta em especial, atinge atualmente horizontes da vida social e aparece como responsável por uma homogeneização das mentalidades, que, segundo o autor, também é responsável por uma “extinção” da distinção moderna entre crianças e adultos. Desta forma, oferece aos indivíduos, “de qualquer idade, os mesmos conteúdos.”

Em pesquisa norte-americana realizada sobre efeitos da televisão na vida de seus adolescentes, nas diversas áreas, Schmidt aponta para o que diz Victor Strasburguer (1999, p. 29, *apud* SCHMIDT, 2001, p. 84): “a tragédia da televisão americana é que ela é 90% potencialmente prejudicial para crianças e apenas 10% pró-socialmente útil.” Este dado revela uma informação quantitativa que substancialmente é percebida também na forma qualitativa, pois a mídia televisiva é notoriamente uma divisora de águas quando o tema requer decisões políticas de qualquer ordem ou criação de necessidades diversas. Revelam ainda os dados de

⁵¹ Sem mencionar o fato de que a mídia eletrônica de massas tem modalidades de avanços tecnológicos capazes de mexer com todos os sentidos do corpo humano. Elementos tais, que facilitam ainda mais a potencialidade midiática de levar informação com emoção e dar vida aos sentidos.

Strasburguer, segundo Schmidt (2001, p. 84), que “as crianças assistem em média 23 horas e os adolescentes 22 horas de TV por semana, chegando a 55 horas quando acrescidas as horas diante do computador e do videogame. As pessoas jovens passam muito mais tempo diante da TV do que fazendo qualquer outra atividade, a não ser dormir, enfatiza o autor.” Embora estes números digam respeito à sociedade norte-americana, trazer este dado para a realidade social da cidade de Gravataí significa alertar para o problema. Mesmo que muitas crianças e adolescentes daqui não disponham de computadores ou videogames, a lógica consumista se encaminha para cópia deste modelo, na medida em que a situação econômica vai melhorando no país, bem como o acesso aos produtos outrora apenas das elites.

No campo político, a mídia congregou cada vez mais forças ao longo das décadas, principalmente ao estabelecer parcerias entre governos e empresas. Tais fatores são os principais motivos de posicionamentos ideológicos midiáticos, pois a mídia só pode ser sustentada de duas formas: ou da venda de sua publicidade por parte das empresas, ou por parte de governos, ou seja, do próprio Estado. Embora as concessões de televisão, por exemplo, se tratem de concessões públicas⁵², suas estruturas foram planejadas e vem sendo executadas historicamente de modo a manter sua autossustentação hegemônica privada no pensamento brasileiro.

Política e mídia se fundem, na medida em que a política estatal e as figuras políticas, em especial, só atingem o conhecimento da população através da informação. A mídia televisiva ainda é a forma mais comum de atingir a grande massa, embora esteja aumentando o campo de atuação da mídia através da internet, das redes sociais e do livre acesso às alternativas vias de informações e versões destas.

A pesquisa realizada em minha conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, nominada “A ação política da mídia: o escândalo como agente de poder”, relacionava o poder simbólico da mídia utilizando como objeto de pesquisa, as informações publicadas a partir da Página 10 do Jornal Zero Hora – escrita por Rosane de Oliveira coletadas durante alguns meses do ano de 2005.

⁵² Apesar de públicas são privadas, pois não houve transparência alguma nas formas iniciais de concessões, onde se estabeleceram desde o princípio, um sistema corruptivo vicioso até os dias atuais.

O estudo permitiu abordar a noção de estratégia política a partir da mídia de massas, e o poder que esta abarca em todas as estruturas da vida, dos órgãos, das instituições e da ideologia. Segundo Armand Mattelart (1999, p. 320), “a comunicação serve, antes de tudo, para fazer a guerra”. Em *Comunicação-mundo: história das idéias e das estratégias*, o autor traça exatamente o histórico da construção midiática necessário para legitimar a violência e o saque mundial causado pelo império norte-americano e o poder do capital. Tais referências sobre estratégia midiática e poder político foram o fomento de grandes construções teóricas dedicadas pelo norte-americano Noam Chomsky, a exemplo da publicação *O que o tio Sam realmente quer*, produzindo uma análise crítica do fenômeno “americano” olhando de dentro do processo. Esse fenômeno alia riqueza (as corporações), exploração do trabalho, poder, sucesso e militarização mundo afora, pois conta com a mídia de massas para amenizar a violência, afinal, países mais “democráticos” necessitam de métodos de controle sociais “menos violentos”.

John B. Thompson (2002), trabalha em *O escândalo político – poder e visibilidade na era da mídia*, a noção da construção e desconstrução da esfera política a partir da mídia – tanto dos políticos quanto das instituições políticas, como partidos, governos, órgãos, etc. – no sentido de analisar os escândalos como alavancas de poder ou destituição de poder político. Para ele, a “reputação” de pessoas e instituições é elemento de capital simbólico. A mídia, portanto, aparece como impulsionadora preponderante neste sentido.

A mídia é o meio em que o cenário político pode se manifestar. Nas análises de Mattelart (1999), “mídia, política e realidade social estão diretamente interligadas”. Assim, é possível estabelecer relações de controle social principalmente nos países chamados “em desenvolvimento”, bem como aqueles que são regidos por uma “democracia liberal”, segundo Thompson (2002).

Apontamentos levantados por Schmidt sobre o campo político e a credibilidade da mídia – realizados com um conjunto de cidadãos – mostraram, segundo o autor, que:

[...] um grupo minoritário acompanha sistematicamente as notícias sobre política difundidas pela mídia, uma maioria acompanha de forma irregular e um grupo expressivo de cerca de 20% não lhes dá

nenhuma atenção. É esse grupo ‘apolítico’ que está mais vulnerável às mensagens sutis e subliminares que estão constantemente permeando todos os programas televisivos e a programação da mídia em geral (filmes, programas humorísticos, programas musicais, novelas...); (2001, p. 86).

Levando em consideração, que as atividades midiáticas subliminares mais comuns, são aquelas que desprestigiam não apenas os agentes políticos, mas as instituições políticas em geral, podemos inferir que a cobertura política da mídia é excessivamente negativa. Analisando o discurso do senso comum propagado na mídia, não apenas os agentes político-partidários são figuras constantemente negativadas, mas às vezes os próprios trabalhadores de serviços públicos diversos e as instituições em si, sofrem como alvos de visões preconceituosas. Tais execuções deliberadas a destituir forças políticas, não agem neutramente, se levarmos em consideração que a lógica capitalista neoliberal prescinde de alavancar o mercado e apropriar-se de tudo que é estatal. Com isso, cria-se a necessidade de desqualificar o estatal para um discurso comum de que o privado ou a privatização traz competição, concorrência, e com isso, atinge a qualidade em que os cidadãos precisam. Através desta lógica, transforma-se a concepção de *cidadão* em um exigente *consumidor*.

Dessa forma, informação, publicidade, propaganda, noticiários, e veiculações de qualquer natureza junto à mídia de massas, podem relacionar um perigoso campo político na tentativa de instituir um país efetivamente democrático. A mídia foi assim sintetizada por uma das jovens:

Jovem 5 – Uma máfia com poder. Não vejo nada de público e democrático.

A democracia, em especial o conceito de democracia participativa, requer informação aos seus cidadãos. É fato que as armas contra o controle social feito pela mídia de massas no mundo inteiro é uma luta grandiosa e difícil. A sociedade atual não tem como prescindir de informação e os jovens em especial tem se “adaptado” às formas de mídia que lhes são oferecidas. O desafio está em problematizar e democratizar os meios de comunicação no intuito de estimular o maior número possível de pessoas em relação aos diversos campos políticos.

Porém, ao contrário do que possa parecer, o foco de resistência, ou a existência do contraditório a qualquer fenômeno, está sempre presente, inclusive neste caso. Da tentativa de homogeneização da sociedade da mídia de massas, podemos perceber também a contrapartida que o próprio fenômeno midiático atinge. O apelo consumista e o *american way of life* incutido nas mentes dos jovens diariamente, recebem na sua contradição a percepção dos próprios jovens de que nem tudo é tão natural assim.

Jovem 3 – A mídia influencia muito os jovens. Eu acho que, por exemplo, apareceu a Gisele Bündchen de chinelinho e rasteirinha, vira moda, e a moda é essa.

Os jovens de modo geral da classe popular, conseguem distinguir um exagero no modo de vida idealizado pelo consumismo desenfreado⁵³. Em contrapartida nem todos conseguem fazer uma análise crítica quanto ao campo político⁵⁴. Ainda assim, o recorte de classe permite visualizar um perigo eminente que a mídia de massas e canais, como a Rede Globo, no Brasil produz. Tal afirmação aparece nas falas dos jovens onde começam a entrar num crescente descrédito, com uma relação histórica particular, que o tempo do capital e o a do trabalho possuem antagonismos específicos e gerais. De um a lado, o tempo produtivo capitalista, reduzindo a relação entre a produção e o consumo de mercadorias. E, de outro, do trabalho expressando a luta diária dos trabalhadores em garantirem suas sobrevivências do desmonte das organizações e instâncias de defesa dos direitos dos trabalhadores.

A visão de certa forma otimista sobre um olhar mais crítico dos jovens perante as armadilhas da mídia apareceram como elemento surpreendente na coleta dos dados da entrevistas. Estaria a mídia de massas perdendo sutilmente suas forças? Até que ponto? O *Jovem 1* nos diz:

Jovem 1 – Ah eu não acredito muito na mídia, dependendo da notícia é meio complicado acreditar em tudo que eles falam. É difícil.

⁵³ Geralmente agregado à uma deliberada ideologia da despolitização.

⁵⁴ Consideramos necessário dizer, que, a mídia de massas trabalhada nesta pesquisa, aparece como um todo – publicidade, propaganda, noticiário, telenovelas, programas sensacionalistas em geral – pois como foi referido anteriormente, o campo da política na mídia, mescla-se com o campo do consumo, do dinheiro, de contratos milionários, de interesses de diversas ordens, etc. Não conseguimos enxergar a intencionalidade de telejornais separadamente da intencionalidade do apelo consumista das propagandas.

Já a jovem que participa de um grupo que trabalha o movimento *hip hop* em Gravataí coloca que:

Jovem 4 – A maioria da mídia eu acho muito, como eu posso te dizer... um funilzinho assim. Vão e falam a notícia que eles querem, pula a notícia, eu acho uma palhaçada. Vou dar um exemplo: aquele programa da Sônia Abraão, na época que um cantor de *rap* morreu, o Sabotage, foi baleado, ela fez um monte de coisa, mostrou imagem, velório, enterro, as pessoas que foram no velório, alguns *rapper* e tal. Como eu disse, meu pai não gosta do que eu faço, daí ele me ligou e disse: ‘tu viu ó, os caras do *rap* aí, se ele fosse gente boa não teria tomado tiro.’ Só que agora, há uns cinco meses atrás, morreu uma cantora de *rap*, só que por negligência médica, ela foi dar a luz, foi ganhar a filha dela, pegou uma infecção hospitalar e morreu de infecção generalizada. Tu viu em algum lugar na mídia? Não. Jamais eles vão dizer que *rapper* morreu porque o hospital de São Paulo não deu suporte. Mas pode ter certeza, se ela tivesse sido baleada eles iam colocar em tudo, é tudo pra reformular, é pra aqueles que não gostam do movimento, ter aquela má impressão. O que eles querem dizer eles dizem, o que não querem eles não falam.

Nesta fala fica perceptível a capacidade que se evidencia cada vez mais, da descrença em determinados elementos midiáticos, onde a jovem faz até mesmo um recorte de classe da cultura popular no preconceito ao seu movimento social.

Embora tais constatações por um lado conotem otimismo, por outro, conforme anteriormente mencionado por Schmidt, existem aqueles “20% mais desinteressados” onde a socialização política pode mais facilmente ser manipulada pela capacidade subliminar da mídia.

Tais socializações políticas expostas, como a escola, a família e a mídia, elencadas como principais, orientam-se atualmente pela possibilidade transformadora de perceber novas perspectivas, coletivos e movimentos que acontecem ao redor da vida cotidiana do jovem. O espaço da cidade como um todo pode contribuir para essa significação, conforme a perspectiva teórica trabalhada ao longo deste estudo.

3.3.4 A análise de gênero na formação política

Compreendendo o processo de formação política e inserção dos jovens na participação política ou negação desta, diante dos principais fundamentadores do

campo simbólico citados anteriormente, consideramos necessária uma breve parada reflexiva sobre a questão de gênero diante destas formações. Dos cinco jovens entrevistados, partindo do princípio que eram jovens engajados em algum grupo social, cultural, político ou religioso, não ficou estabelecido critério de gênero na escolha dos sujeitos. Conversamos anteriormente com algum representante do referido grupo sobre a entrevista, onde foram indicadas pessoas aleatoriamente sem referência de gênero. Ao explicar sobre a entrevista na busca pelos jovens, as indicações acabaram por organizar-se entre quatro mulheres e um homem. Percebendo que não havia uma paridade, optamos por mostrar esta situação na pesquisa, sem que influenciássemos em quantos de cada sexo haveria ao final das entrevistas.

Esta situação ao longo das entrevistas nos fez perceber que muitas mulheres estão se inserindo em grupos, sejam eles quais forem, e desenvolvendo a capacidade de externalizar suas realidades através das mudanças no mundo do trabalho e da comunicação. Estão gradativamente perdendo as vestes da cultura que encobre mulheres e as esconde da prática dialógica e do mundo profissional. Pelo contrário, eram muito comunicativas para refletir e desenvolver uma resposta em nossas entrevistas. Alguns grupos dos quais os jovens foram entrevistados são certamente compostos também por homens, talvez até por um número equiparado de gênero. O que chama atenção é que algumas indicações “aleatórias” orientavam para que as mulheres fossem as entrevistadas. Esse processo independia de nossas influências, pois eram indicadas por terceiras pessoas relacionadas a estes grupos.

Nem sempre as mulheres puderam participar de grupos ou sequer emitir opiniões públicas, tampouco colocarem-se como sujeitos em processos políticos ou sociais diversos.

A participação e formação política das mulheres no cenário brasileiro aparecem como um movimento em crescimento na relação do movimento operário de âmbito internacional, onde

A presença das mulheres na cena social brasileira nas últimas décadas tem sido inquestionável. Durante os 21 anos em que o Brasil esteve sob o regime militar, as mulheres estiveram à frente nos

movimentos populares de oposição, criando suas formas próprias de organização, lutando por direitos sociais, justiça econômica e democratização. “O movimento operário que se organizou nos anos 70 é seguramente o ator mais importante neste cenário. Os movimentos de mulheres constituem a novidade.” (SOUZA-LOBO, 1992, p. 269 *apud* SOARES, 1998 p. 34)

As mulheres vem ocupando importantes espaços não apenas em grupos da sociedade civil, mas também em partidos políticos e lutas contra-hegemônicas em geral. Os diversos movimentos que se organizaram de confronto à ditadura militar, e o fortalecimento de muitas lutas sociais em resposta ao sistema econômico, originaram novas formas de participação política das mulheres.

Nos últimos quarenta anos os desafios de crescimento da participação da mulher tanto nas relações de trabalho quanto na política, são elementos concretos de disputa até mesmo dentro das práticas de grupos de esquerda. Mesmo assim, ainda existem grandes entraves no modo de relações e de processos diversos nestes campos. As mulheres, apesar de todo o histórico de lutas, ainda recebem menos que os homens, muitas vezes trabalham mais que estes, ainda não estão ocupando cargos de chefia na mesma proporção, não fazem parte do cenário político equiparadamente, são socialmente as responsáveis pelo “cuidado” da reprodução humana – no sentido de tratar a responsabilidade sobre educação e criação de crianças como práticas femininas inerentes ao fato de ser mulher – etc. Embora estes elementos sejam resultados de formações sociais históricas orientadas para uma cultura machista e fomentados pelo sistema econômico capitalista, as mulheres vem exercendo grandes papéis de destaque e resistência.

Estas evoluções sociais manifestam-se hoje na constituição da mulher jovem / jovem mulher. As entrevistas mostraram que não há intenção de nenhuma delas em não participar da concretude do trabalho fora de casa, o que as coloca como jovens trabalhadoras como classe que vive da exploração de seu trabalho. Esta colocação tem uma profundidade teórica capaz de vislumbrar uma realidade diferenciada para os tempos que se aproximam. Atualmente no Brasil temos muitas mulheres que não trabalham fora de casa. De certo modo, há um anúncio de que a população jovem feminina participa e/ou pretende participar no sistema capitalista com trabalho assalariado, o que significa dizer que as relações de trabalho passarão sim, por tensões feministas como já vem passando ao longo das décadas. Essa afirmação

gera uma necessária ressignificação política e social das mulheres na sociedade contemporânea.

O mundo feminino e a socialização política das necessidades concretas das mulheres obtiveram importantes marcos legais com o passar dos anos e principalmente após o regime militar. Mulheres trabalhadoras tiveram que lutar pelo direito de ser mãe/ trabalhadora, pelo direito ao voto, pelo direito à alfabetização, pelo direito ao seu corpo, pelo direito à não-violência, pelo direito ao segundo matrimônio, além de lutar por um espaço de igualdade no campo profissional. Tais embates, alguns com vitórias e outros em processo, geram um novo modo de conceber participação, cidadania e gênero. Elen Wood (2006) reporta-se a estas temáticas, como bens “extra-econômicos”, onde salienta entre outras, a emancipação de gênero. No entanto, orienta que todas estas lutas estão intrínsecas à luta de classes, e, portanto, a centralidade segue sendo o alvo capitalista e a busca pela emancipação humana em todas as esferas da vida.

Das quatro mulheres entrevistadas, duas eram mães, sendo que uma das duas já tinha dois filhos. Falamos, portanto, de mães jovens e jovens mães, uma com vinte anos e outra com vinte e cinco. Uma não estava trabalhando naquele momento, mas gostaria de trabalhar em breve, e a outra trabalhava. Uma das duas ainda não havia terminado o Ensino Médio, pois teve filho e acabou dedicando-se a isso. Ainda assim, com falta de tempo, responsabilidades maternas, trabalho doméstico, exerciam participação: uma no grupo de *hip hop* e a outra no grupo cultural do bairro relacionado à escola de samba.

Jovem 2 – Eu já sofri preconceito que eu não dei bola, não dou bola, por eu ser mãe solteira, eu acho que não tem nada a ver. Hoje em dia é uma coisa muito comum. Foi por pessoas antigas. Como agora, “onde é que já se viu uma mãe de família sair no carnaval?” A minha filha também sai, ela é rainha mirim de Gravataí, ela ganhou ano passado. Então são coisas assim, coisas tolas que eu não levo muito a sério.

Esta fala reflete no que resulta concretamente o movimento histórico de constituição social do trabalho na questão de gênero na dinâmica de relações capitalistas. As mulheres historicamente possuíam (e grande parte continua tendo) a tarefa de reprodução natural da vida e trabalho doméstico. Fator também herdado de séculos de dominação masculina europeizada e vinculado à organização humana

produtiva na divisão do trabalho. Porque apenas considerar como herança histórica seria o mesmo que ocultar a realidade da herança histórica vinculada à divisão do trabalho, onde a mulher (camponesa, serva, escrava, proletária, pescadora, empregada, etc.) esteve sempre na condição de maior opressão – física e moral – já dentro da própria classe oprimida. Tal constatação pode ser atribuída concretamente aludindo ao atual exemplo onde muitas mulheres trabalham mais e ganham menos. N' *A Ideologia Alemã* – de Marx e Engels, Jacob Gorender (2007, p. 28), coloca que os autores enfatizam sobre:

[...] a incidência da divisão do trabalho no desenvolvimento histórico. Primeiro, na comunidade tribal, a divisão do trabalho se baseia na diferença dos sexos. Depois, toma por base as diferenças de forças físicas entre os indivíduos de ambos sexos. Com o surgimento da divisão entre a cidade e o campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separada dos produtores, faz avançar ainda mais o processo da divisão social do trabalho. Deste processo se origina a propriedade comunal tribal até a propriedade privada burguesa.

Deste princípio deu-se origem também à noção de propriedade dos diversos tipos, inclusive da propriedade privada burguesa. Em torno disto, reportando-se à fala da jovem fica nítida a dificuldade de afirmação feminina nas questões de participação política e de colocação nas relações de trabalho. As mulheres percorreram uma caminhada histórica onde seus direitos à sociabilidade eram controlados, e essa influência é muito forte ainda nos dias de hoje.

O capitalismo não dividiu apenas a sociedade em classes. Também foi ele que criou a separação entre o espaço público e o espaço privado, convencionando que o primeiro é o território dos homens, dos iguais, da liberdade, do direito, e o segundo, o lugar das mulheres, do doméstico, da subjetividade, do cuidado. A maternidade, o cuidado dos filhos e da casa, o papel de guardiã do afeto e da família são considerados tarefas femininas. A mulher deve se sentir realizada ao executá-las, sempre, conformada à esfera privada. O homem por sua vez, é o provedor da família, o que trabalha e se realiza no espaço público (SECRETARIA NACIONAL DE MULHERES TRABALHADORAS-CUT, 2009, p. 9).

A realidade observada em nível nacional, bem como na pesquisa específica à cidade, demonstram o avanço ideológico em torno da materialidade do feminismo e suas práticas. Embora a jovem entrevistada ainda seja alvo de preconceito por exercer atividade cultural, ter filha e trabalhar, as construções sobre democracia participativa e cidadania emancipatória podem contribuir para estas análises, pois repensam o que é público e o seu planejamento. Tais conceitos carregam consigo o acúmulo de lutas históricas e bandeiras de liberdade revertendo em política pública e democrática, como na questão étnica, na questão de gênero, de sexualidade, etc.

A diferenciação entre o papel masculino e feminino foi determinada pela própria sociedade. Não é, portanto, uma condição imposta pela natureza e que, por isso, não pode ser alterada. Para demarcar bem esta fronteira, a sociedade capitalista precisou criar uma rígida divisão sexual do trabalho. Aquela visão ainda predominante de que “produção é trabalho de homem e reprodução é trabalho de mulher”. Mas sabemos muito bem que, na vida real, as coisas não acontecem desse jeito. Tanto a mulher faz serviços considerados “de homem” quanto os homens executam tarefas consideradas “de mulher”. O problema é que, no caso das mulheres, o trabalho realizado fora do espaço doméstico continua sendo considerado uma extensão do seu papel de dona-de-casa (SECRETARIA NACIONAL DE MULHERES TRABALHADORAS-CUT, 2009, p. 11).

Na medida em que a mulher através das correlações de força passa a se expressar e ocupar lugares, espaços, trabalho, a lógica do espaço público também muda. Mudam com isso, as lógicas das políticas públicas, das relações internas de trabalho, das relações domésticas, das relações afetivas, sexuais e diversas outras. Daí a intensa necessidade das novas sínteses sobre constituição do ser e produção da consciência, levando em conta relações sociais outrora impossíveis de se imaginar. Analisando no campo político o voto representativo, podemos dizer que as mulheres fazem parte deste ato há menos de um século. Isso é um significativo dado levando em conta os incansáveis embates causados pela disputa por participação da mulher nos variados cenários da sociedade.

A realidade apresentada na evolução da inserção social das mulheres reflete-se também na educação, na escolarização, no grau de instrução e necessariamente acaba por refletir em participações: políticas, profissionais, sociais, culturais, etc. Há muito pouco tempo atrás, mulheres que estudavam faziam apenas o suficiente para

ler e escrever e logo deixavam o colégio para criar os filhos. A realidade atual observada em Gravataí, ao acompanhar algumas aulas de Educação de Jovens e Adultos – EJA em uma escola da rede municipal no ano de 2010, num universo composto por todas as turmas, encontravam-se: muitos jovens meninos menores de dezoito anos que a escola diurna não comportava mais – seja por “indisciplina⁵⁵”, seja por permanências contínuas – um número de adolescentes meninas menos expressivo – também com estes traços; um número de pessoas com mais idade, majoritariamente mulheres, que, por alguma razão, não concluíram o ensino fundamental. Embora alguns afirmem hoje que a EJA esteja diminuindo, pois as pessoas estão se alfabetizando cada vez mais, conseguimos perceber que um grande número de pessoas ainda não tem ensino fundamental completo, e em sua maioria são mulheres que cercearam a vida escolar em detrimento do cuidado de suas casas e filhos.

Cada vez mais as mulheres carregam-se de forças e de coragens, ainda que muitas vezes sem a consciência de estar executando um gesto revolucionário. Um exemplo é o das mulheres camponesas que exercem o mesmo trabalho que os homens no campo e ainda são responsáveis por dois trabalhos extras: a criação de filhos e o trabalho doméstico. Essa realidade “naturalizada” vem apontando ao longo dos anos, a capacidade de transformação através da organização. Muitas mulheres já conseguiram perceber entre si que são alvos de opressões similares, tendo a coragem de organizar-se, como a Marcha das Margaridas – ação social feminista de trabalhadoras rurais.

A resistência, e, muitas vezes vista como “teimosia” – num sentido revolucionário – é percebida de modo sutil, e às vezes de modo contestatório efetivamente. A *Jovem 4*, mãe e estudante participante do movimento *hip hop* entrevistada, colocou que percebe muito machismo dentro do próprio movimento como um todo, como se os homens ainda não abrissem tantos espaços às mulheres. Mas a resistência na fala da jovem aparece intensamente, principalmente ao ser questionada sobre algum possível preconceito que pudesse sofrer, o de gênero foi o número um:

⁵⁵ Indisciplina está entre aspas, pois este argumento – muitas vezes oculto, muitas outras escancarado – vem ocasionando o fenômeno da retirada destes jovens das turmas diurnas, para colocá-los em Educação de Jovens e Adultos, por ter um número menor de alunos ou por alguns gestores “não encontrarem outras soluções” para aquele jovem.

Eu sofro muito preconceito. [...] De uma certa forma eu sofro esse preconceito de ser mulher, né? Como eu faço parte do *hip hop*, eu canto *rap*, que daí fica aquela coisa assim, por eu ser mulher, por eu ser branca, muitos falam: ‘ah o que tu quer?’ Tu és branca. Até as próprias mulheres negras me olham assim. Quando eu subo em cima de um palco pra cantar, até eu mandar, vamos dizer assim, a minha rima, até eu dizer que eu to ali, fortalecendo, que eu to defendendo as mulheres negras, elas me olham assim: o que essa branquela quer aqui? Sofro assim, por eu não me vestir de calça larga, fundilhão, porque tem aquela coisa, ah tu é do *rap*, tu faz parte do *hip hop*... Eu canto às vezes de rosa, de vestido, de enfeite no cabelo, eu gosto de me arrumar, porque eu sou feminina. Eles querem que tu entre num padrão, e eu quebro isso aí, essa barreira pra mim não, o que vale pra mim é o que tá aqui dentro, não na roupa que eu visto.

Deste princípio emerge a lógica dos movimentos feministas, de intensa disputa também dialógica. De intensa afirmação no campo da comunicação, do diálogo, da discussão, do embate e do debate. Por mais que o discurso feminista esteja em voga atualmente, a prática não demonstra tanto isso. Daí a necessidade que as mulheres sentem, às vezes consciente ou inconscientemente, de colocar-se como sujeito através de sua palavra. Mais radicalmente, argumenta a jovem sobre o papel da mulher na sociedade:

Jovem 5 – Penso que é de total liderança, como sempre foi. Apenas agora estamos assumindo para todos. E é isso o que assusta a sociedade.

Além do apelo à participação e da intensa reafirmação de espaços que as mulheres travam diariamente, existe outro fator que influencia diretamente a cultura juvenil feminina: a mercantilização do corpo e da vida das mulheres. Em torno deste tema, a Marcha Mundial de Mulheres (MMM), movimento social organizado internacionalmente, atenta:

Ser contra a mercantilização do corpo e da vida das mulheres significa combater a lógica que transforma as mulheres em objetos a serem comprados, vendidos ou tomados à força. A desconstrução dos mecanismos do mercado, da exploração do trabalho, das pressões da mídia, passando pelas novas e velhas formas de controle do corpo, vai ao coração do sistema capitalista e nos permite, a partir de experiências cotidianas das mulheres, fazer relações entre as situações de opressão e o funcionamento da

ordem econômica (CADERNOS DA MARCHA MUNDIAL DE MULHERES, 2008, p. 18).

Nesta lógica, a preocupação de Leher expressa no capítulo anterior, acerca da concepção de “novos movimentos sociais” secundarizarem a categoria do *trabalho*, onde o autor exemplifica com o feminismo, contrapõe-se à nossa análise na medida em que os movimentos sociais tenham a compreensão da totalidade de sua luta. A Marcha Mundial de Mulheres é este caso. Simboliza, entre outras, novas relações de trabalho e consumo. O apelo consumista que nos provoca o sistema capitalista vem sendo desocultado ao longo do tempo, embora a tentativa seja para a consolidação de uma cultura de massas homogeneizada. Como disse a jovem sobre a mídia no subcapítulo anterior, de forma simples, percebeu que usar tal “sandália” era um jogo para o consumo, pois a Gisele Bündchen aparece na televisão fazendo a propaganda. A jovem de apenas dezoito anos menciona isso, e é a partir dessa realidade capaz de ser identificada, que se devem instituir e provocar espaços sociais de crítica e trocas.

A passagem da MMM ao falar em mercantilização da mulher emerge uma análise reflexiva sobre uma relação contraditória de tratar mulheres e criar estereótipos femininos como coisas, criando a necessidade de vender essa “coisa” às demais mulheres. Nasce, portanto, uma percepção da utilização da mulher como mercadoria. Dois elementos relacionam-se nesse processo: a mulher que é vendida, que é utilizada, que é coisa; e a mulher que precisa utilizar, que precisa comprar coisas, “passar coisas”, “parecer-se com coisas”.

O capitalismo, como faz com outras “bandeiras” de luta, por exemplo, a ecologia, é incompatível com uma emancipação humana não apenas pela exploração do trabalho, mas pela opressão e destruição das relações humanas e das relações dos seres humanos com a natureza. Seja na publicidade e na propaganda consumista, seja nos crimes sexuais de onde mulheres são alvos diariamente, a acumulação capitalista é incompatível com uma proposta conciliadora de gênero.

Nesse sistema, que é ao mesmo tempo machista e capitalista, as mulheres são transformadas em mercadorias, objetos, seja na indústria da prostituição e da pornografia, seja na forma como são

expostas na publicidade, que manipula nossos sonhos e desejos, criando necessidades que antes não existiam, apenas para aumentar o consumo (CADERNOS DA MARCHA MUNDIAL DE MULHERES, 2008, p. 14).

Em especial, essas ponderações abarcam o envolvimento direto da concepção do que se entende por *ser mulher* na sociedade capitalista ocidental, e o que se é capaz de transformar em torno destas tentativas “coisificantes” de *ser mulher*. Deste modo, ocorre grande influência diretamente na produção da consciência feminina, causada por um fervor dialético da luta entre a tentativa de homogeneização coisificante, contra a luta feminista de resistência e afirmação humana.

De tais necessidades sobre a questão feminina, existem hoje em Gravataí diversas políticas públicas na área das *mulheres*, que objetivam em transformar, acolher e encaminhar situações de violência, abuso, discriminação, etc., focalizadas a elas. A prefeitura conta com uma Assessoria de Políticas Públicas para a Mulher, bem como a da Juventude, que intermedia e encaminha projetos e necessidades diversas. Porém, também se percebe que não é uma área de fácil implementação pública, visto as especificidades, peculiaridades e complexidades da questão da mulher tanto na identificação/ prevenção de problemas quanto na assistência sistemática destes.

O impacto social das políticas públicas de combate à violência está intimamente relacionado à capacidade de desvelamento de seus vínculos e articulações sociais, econômicas, políticas e sua imbricação estrutural (CAMARGO, 1998, p. 133).

A questão feminina na política pública se apresenta como uma questão estrutural nas formas de relações humanas categorizadas historicamente, necessitando de contínuo processo de luta para sua transformação. Como os diversos problemas ocasionados pelo capitalismo, a violência à mulher (seja qual violência for), passa por uma nova ordem econômico-social, onde as políticas públicas e a participação cada vez maior de mulheres possam contribuir na indicação do caminho através do acúmulo feito pelas mulheres organizadas coletivamente.

Não seria possível analisar como vem se dando a participação dos jovens na política ou em grupos sociais, religiosos e culturais diversos, sem analisar as correlações de gênero existentes na formação humana contemporânea. Principalmente no que diz respeito às entrevistas, pois, com ou sem consciência de opressões de gênero em suas falas, todas, sem exceção, em algum momento denotaram a diferença que existe entre ser homem e ser mulher no sistema em que vivemos.

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES: que avanços?

Pudemos apreender como se formam os jovens na participação política, as estruturas e aparatos que fundamentam estas relações, e a alternativa de fomento participativo, cultural e educativo que a cidade pode construir, entre outras políticas. Assim, falar em políticas públicas voltadas aos jovens é falar em uma condição de resposta global às diversas necessidades destes, para uma qualificação de vida que favoreça ao máximo a sua participação em decisões. Este princípio emerge no referencial tanto de Cidades Educadoras, quanto de cidadania e democracia participativa como política de transição⁵⁶ para a libertação e emancipação humana.

Para falar em políticas públicas neste sentido, José Carlos Vaz e Veronika Paulics (2006), contribuem na seguinte direção:

Os governos municipais não enxergam os problemas da juventude de maneira global. Diante dos problemas enfrentados pelos jovens, costumam oferecer soluções localizadas, sem políticas que assumam um caráter integrador de ações de vários setores da prefeitura.

Tal afirmativa é encontrada em demais limites nos referenciais bibliográficos sobre a juventude, e por isso o indicativo atual é de que ela deva ser estudada no

⁵⁶ Falar em transição é perceber a conjuntura atual como um período que inicia novos processos para uma transformação social e superação do capitalismo através de meios democráticos. Algumas vertentes da esquerda nacional brasileira atentam para o momento, como ímpar na construção de uma 'Revolução Democrática', onde práticas já estão em curso no Brasil, ainda que tímida, gradual e lentamente, no que diz respeito aos acessos às políticas públicas e distribuição de riquezas.

plural – as juventudes. Não há unanimidade sobre a uma formulação desta fase da vida, visto que diversos fatores econômicos, políticos, culturais e sociais diferenciam muito um jovem de outro. Como foi apresentado no subcapítulo 2.2, não é um tema que tenha fácil implementação de políticas entre um jovem e outro, pois dois jovens de uma mesma cidade, como Gravataí, podem se interessar por elementos muitas vezes distintos. Este ponto de ligação entre a cultura e a possibilidade participativa torna-se então, menos homogeneizante, levando em conta os interesses de grupos de jovens. O interessante é observar que, apesar disso, a principal preocupação dos jovens de qualquer ordem cultural ou política, é a questão do trabalho. Estas ponderações se refletem em três abordagens no entendimento de política pública voltada aos jovens estudadas por Vaz e Paulics (2006): “ações fragmentadas”, “juventude como problema” e “juventude como setor fragilizado”.

Nas ações fragmentadas salientam para a restrição das políticas públicas de modo mais setorial, sendo pouco articulada, muitas vezes voltadas para questões de saúde, como “adolescente grávida”, “uso de drogas”, “adolescente de rua”, “violência nas escolas”, etc. Este enfoque trata geralmente questões pontuais e localizadas em determinado foco, mas não abrange temáticas globais da categoria.

Em relação à colocação dos autores, sobre “juventude como problema”, o foco é na política pública local no sentido de que “a juventude é um problema do qual devemos nos proteger.” Assim, são associados: “ameaça à estabilidade familiar, violência, drogas, depredação, desrespeito, barulho...” Neste apontamento, os pesquisadores alertam que a resposta do poder público, é oferecer ações que “buscam suprimir esses problemas, recompondo a ordem quebrada: policiamento nas escolas; programas de informação sobre drogas e sexualidade; fiscalização de locais de diversão”, etc.

Por fim, Vaz e Paulics assinalam a “juventude como setor fragilizado”: uma abordagem onde o Estado é o protetor de um grupo social mais frágil. Argumentam que:

Esta forma de atuação tem um forte lastro na proteção legal de crianças e adolescentes e se materializa sob a forma de políticas de proteção aos adolescentes em situação de risco social. O advento da maioria legal quebra essa relação de proteção. A partir dos dezoito anos o jovem torna-se apenas mais um cidadão, sem que

haja atenção especial às necessidades inerentes ao processo de sua absorção pelo mundo adulto e pelo mercado de trabalho – que em grande parte dos casos já se iniciara, muitas vezes ao custo da perda do acesso da criança ou adolescente à formação escolar.

As três abordagens relativas às políticas públicas de juventude apresentam situações em que a classificação na variação do entendimento do “ser jovem”, traz também aos poderes municipais alguns problemas de planejamento a esta camada. “A grande maioria dos problemas e necessidades dos jovens identificam-se com os mesmos problemas e necessidades de toda a população, normalmente tratados setorialmente pelos governos municipais”, segundo Vaz e Paulics (2006). Ainda assim, os pesquisadores ressaltam para a especificidade da juventude, como sendo uma condição “concreta de vida”. Isso significa dizer, que, surgem mais especialmente nesta faixa etária, necessidades que tendem a receber uma atenção peculiar específica⁵⁷ por elementos como formação profissional, questões de saúde, lazer, etc.

Com isso, o caráter de intersetorialidade que propõe a política pública no projeto de Cidade Educadora, direciona que o tema das juventudes receba atenção articulada no planejamento local. Segundo Vaz e Paulics (2006), “Uma política pública destinada à juventude deve considerar por princípio, que esta é uma temática de caráter intersetorial, que cruza transversalmente várias políticas municipais.” Isso reflete a consciência de que a política pública não deva gerar uma relação fragmentada com o jovem cidadão.

Nesta proposta de transversalidade que abarca tanto as Cidades Educadoras, quanto planejamentos democráticos compromissados com lutas sociais, muitas prefeituras no Brasil criaram assessorias, coordenadorias, secretarias ou órgãos especificamente de juventude. Gravataí hoje conta com uma chamada Assessoria de Políticas Públicas para a Juventude, que é um trabalho vinculado diretamente ao gabinete da Prefeita, com a intencionalidade de intermediar ações políticas aos jovens de modo intersetorial.

Tal órgão de juventude só tem sentido educativo se construído dialogicamente, tanto entre os próprios jovens da cidade, quanto entre os gestores

⁵⁷ Embora os pesquisadores reconheçam que são necessidades que se estendem também a outros grupos sociais e faixas etárias.

em conjunto. Neste caso, a participação da juventude entra em cena novamente, pois segundo Vaz e Paulics (2006), “não adianta elaborar uma política sem que se pergunte aos jovens o que querem [...] nessa visão, os jovens tornam-se parceiros e interlocutores do governo municipal, realizando ações conjuntas da política municipal de juventude.” Assim, ressaltam a importância da articulação de fóruns de discussão e espaços para propostas. No caso de Gravataí, foi indicada uma intenção de construção do Conselho Municipal de Juventude, mas não se efetivou até o momento observado. Foi feito um acompanhamento da tentativa deste processo, onde pudemos perceber a dificuldade de mobilizar jovens para reunir em torno deste tema. As tentativas de mobilizações foram diversas: representantes de Grêmios estudantis; de grupos de jovens organizados de variados coletivos, como religiosos, culturais, etc.; membros de partidos políticos da cidade; enfim. Não obtiveram sucesso em nenhum destes grupos, e tampouco as organizações estudantis, pois o único Grêmio constituído até o momento de escola de Ensino Médio era representado por jovens trabalhadores que não possuíam horário disponível. Os demais não sabemos qual entrave existia para participação.

Sobre esta dificuldade na participação da construção de políticas públicas, o gestor salienta questões latentes que atingem o campo da compreensão das próprias juventudes enquanto sujeitos:

Gestor 4 – Preocupa o fato de os jovens não se conhecerem como jovens acho que isso não é um problema só de Gravataí, mas vejo como um problema do jovem em si, de não se enxergar como jovem, não se enxergar como uma categoria da sociedade. “Ah eu sou jovem, ele também é jovem”, por que a gente não se junta e faz alguma coisa? Não. Eu sou o fulano e me identifico com qualquer outra coisa, mas não porque eu sou jovem, não vejo como uma identificação. Acho isso um problema. Aquela pesquisa que teve no Fórum Permanente da Juventude, perguntando o que gostariam para melhorar a sua comunidade enquanto jovens, lá na escola. Elas fizeram. Até eu marquei uma hora com a Prefeita pra entregar junto com o Grêmio. Sabe o que os jovens querem para o bairro deles? Buraco tapado, o esgoto arrumado, a lâmpada acesa. Elas ali pegaram assinaturas da gurizada da escola, até apareceu alguma coisa assim, do tipo: a praça arrumada, porque eles gostam de praça. Surgiu alguma coisa também, como uma pista de *skate* que teve uma resposta só e uma outra pediu um *shopping*, mas o resto não são preocupações de jovens. Eu fiz um comentário. Depois reuni de novo com elas e disse “nossa, me surpreende, esses jovens não se preocupam em ter uma universidade perto de casa, um curso técnico, se preocupam com um buraco na rua?” Até brinquei, “deixa os buracos ali, tem muitas outras coisas como jovem, para pensar, do que um buraco!” Então, percebi isso do pouco tempo que eu tenho de trabalho com juventude. Tem uma visão bem crítica sobre isso, acho que o

jovem não se enxerga como jovem, se enxerga como um “mini-adulto”, apenas saem reproduzindo os adultos. Fazem essas falas porque “um dia eu vou ser como ele”. E acho que a sociedade também não enxerga o jovem como categoria. Por isso que acaba não tendo tantos programas para juventude. Tu és criança, tu és adolescente, aí tens programas, tens estatuto, etc. Aí chega na juventude é apenas uma passagem, uma coisa neutra assim, que não existe. Daí a fase adulta já tem isso, tem aquilo... A sociedade enxerga a juventude só como uma transição de idade. E os jovens se enxergam assim também.

As colocações feitas pelo gestor surgiram das tentativas observadas em nossa pesquisa durante o ano de 2010, de a Prefeitura executar o Fórum Livre de discussões com a temática da “juventude”. Foram convidados diversos grupos de jovens através de um grande planejamento para dar início a um processo plural na participação política das questões da cidade pelo campo juvenil. Foram meses de tentativas, e a participação não se efetivou. Em diálogo nosso com o gestor sobre os fatores que atribuía a não participação, surgiram ponderações sobre a motivação de participar em torno da temática “juventude”. A prefeitura dispõe atualmente de outros fóruns públicos de discussão e debate, onde a participação, segundo nossas entrevistas, acontece de certo modo, de forma satisfatória. Estes outros fóruns de discussões possuem temáticas específicas. Percebemos então, que a peculiaridade de secundarizar o fato de ser jovem, não é algo inerente apenas a alguns adultos, mas aos jovens também. Contraditoriamente, existe em Gravataí o Fórum dos Músicos, onde a participação é quase massivamente de jovens. A relação está em o que os leva a participar – neste caso, a música e a organização de uma associação de músicos da cidade.

Outra observação interessante a ser feita, é o que coloca o gestor, sobre ter programas e estatutos para crianças e outros temas, e para a juventude não. Este cenário vem mudando, conforme a aprovação nacional no Estatuto da Juventude – PL4529/2004 constante no Anexo C, que desafiará entre outras, um trabalho integrado entre poder local e políticas nacionais. Certamente que a aprovação deste Estatuto da Juventude no Congresso Nacional, juntamente do trabalho político da Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, não significam que os jovens sairão às ruas para organizar suas necessidades, mas apontam, sobretudo, novos processos de sínteses sobre esta camada da população.

Segundo pesquisa realizada pelo IBASE e o PÓLIS (2006, p. 8), com jovens de sete regiões metropolitanas do Brasil, intitulada “Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas”, definiu-se que política pública de juventude:

É o conjunto de princípios, estratégias e ações que contempla as distintas realidades dos (as) jovens, estabelece seus direitos e responsabilidades e afirma suas identidades e potencialidades. A política é pública quando pertence a todos (as) e é construída por toda a sociedade. Assim, as políticas devem criar condições para que os (as) jovens participem da vida social, econômica, cultural e democrática do país.

Há uma grande convergência do que supõe a cidade que educa, e as políticas de participação percebidas na atual conjuntura latinoamericana, principalmente nas experiências de esquerda. Embora tenha chegado ao ponto de debate na conceituação de “juventude”, necessitando categorizar *juventudes*, os atuais diálogos sobre políticas para juventude são fruto de tensões e lutas desde muito tempo. O que ocorre hoje, é que o cenário político se abre timidamente e as estruturas executivas e legislativas nacionais conseguem inserir nas pautas reivindicações de agentes políticos que já nem estão mais nos movimentos sociais liderados por jovens.

São relativamente novas no Brasil tantas esferas de juventudes, embora os jovens estivessem participantes e atuantes em grandes movimentos históricos nacionais desde muito tempo. A peculiaridade atual é resultado de décadas de luta e processos históricos que finalmente começam a ser reconhecidos, bem como as aberturas em campos políticos de poder onde há um mínimo de sintonia ideológica sobre o tema.

Em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, ambos vinculados à Presidência da República. A implantação da Política Nacional de Juventude é fruto da reivindicação de vários movimentos juvenis, de organizações da sociedade civil e de iniciativas do Legislativo e do governo federal. O Conselho Nacional de Juventude foi criado na estrutura da Secretaria Geral, com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude e fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade sócio-econômica juvenil. A Secretaria Nacional de Juventude, além do

papel de integrar programas e ações em âmbito nacional, vem se constituindo em referência da população jovem no governo federal, tal como ocorre em vários estados e municípios do Brasil e em vários países que adotam políticas públicas voltadas para a juventude. A nova secretaria, que também funciona na estrutura da Secretaria Geral, é responsável por iniciativas do governo direcionadas para a população jovem, levando em conta as características, as especificidades e a diversidade da juventude (IBASE E PÓLIS, 2006, p. 10).

Isso reforça também a análise sobre a questão de organização social em grupos culturais, podendo estes, exercer papel preponderante da troca política. Estas trocas, sínteses, análises, conclusões a que chegam os diversos grupos se fortalecem entre si e assumem força de disputa, de debate, de um certo “colocar-se” no mundo.

Neste sentido, que apontamentos o Estatuto da Juventude aprovado em 2011 poderá incidir na relação concreta da vida dos jovens? Neste ponto, é um importante elemento a ser problematizado, visto que abrangerá as mesmas contradições de nossa pesquisa, onde encontraremos abismos na relação participação – e consciência de participação juvenil. Conforme citamos anteriormente, o Estatuto da Juventude recentemente aprovado no Congresso Nacional encontra-se no Anexo C de nossa pesquisa para consulta. Estas criações governamentais que envolvem a sociedade civil e convergem em políticas públicas, elevam a qualidade e capacidade crítica dos que nela participam, embora tenham que partir necessariamente de um movimento dialético entre o local e o nacional. Como assinala a pesquisa publicada por IBASE e PÓLIS (2006, p. 16), “os (as) jovens mostraram que a forma de participação mais acessível e sintonizada com eles (as) é a da ação grupal comunitária/ voluntária, seja ela espontânea ou apoiada por instituições religiosas, associações de bairro ou ONG’s.” Colocam ainda, que, as outras alternativas de participação propostas, como “instâncias institucionais e em grupos autônomos”, significam pouca representação juvenil participativa. Este apontamento indica que na possibilidade de participação dos jovens, estão mais acessíveis a eles as modalidades em que há relações de apoio e colaboração entre jovens e adultos. Não se tratam, portanto, de atrativos de interesse de participação focados na temática juvenil, mas sim, no conteúdo em si da organização ou grupo.

A corrupção, a desorganização e a fragmentação das políticas e dos projetos que não dão em nada são fatores que desestimulam a participação. Ao mesmo tempo em que os (as) jovens denunciam, culpam, apontam e responsabilizam os (as) ocupantes de cargos públicos, também reconhecem a parcela de responsabilidade da juventude na solução de problemas (IBASE E PÓLIS, 2006, p. 16).

A afirmativa vem ao encontro das constatações sobre socialização política do capítulo anterior, tendo em vista que os jovens reproduzem um discurso apreendido daqueles que estão desestimulados com a política. Mesmo assim, os jovens que entrevistamos nesta pesquisa, demonstraram uma necessidade de compromisso político, mas não para dedicarem seu tempo a isso.

Conforme aponta a pesquisa realizada no universo de oito mil entrevistados em sete regiões brasileiras:

Quadro 3 - Índice de envolvimento participativo em nível nacional e quantitativo

- 85, 8% dos (as) entrevistados (as) disseram se informar sobre as coisas que estão ocorrendo no mundo.
- 28, 1% dos (as) jovens participavam de algum tipo de grupo: 42,5% desses (as) participavam de grupos religiosos, 32,5% de grupos ligados a esportes, 26,9% de grupos artísticos (música, dança, teatro, etc.), enquanto 4,3% integravam partidos políticos.
- 8,5% dos (as) jovens se consideravam politicamente participantes.
- 65,6% procuravam se informar sobre política, mas sem participar diretamente.
- 89,5% dos (as) jovens concordaram totalmente com a frase: “é preciso que as pessoas se juntem para defender seus interesses”.
- 64,7% concordaram totalmente com a frase: “a maioria dos políticos não representa os interesses da população”.
- 85% concordaram totalmente com a frase: “é preciso abrir canais de diálogo entre os cidadãos e o governo”.

Fonte: IBASE e PÓLIS (2006, p. 15)

O quadro representa um nítido índice de envolvimento participativo observado em nível nacional e quantitativo, que dialoga, de certa forma, com o pesquisado em nosso nível local e qualitativo. As referências do que provém do campo político, principalmente partidário, é expressivamente baixa, bem como as referências da figura do político aparecem em mais da metade dos entrevistados, como um

desencontro com a opinião pública juvenil. O indicativo de apenas 28,1% participarem de grupos (diversos) é um número simbólico para a condução das trocas dialógicas e da política como um todo. Reforça a necessidade insistente de que as pessoas se reconheçam em grupos, sejam eles quais forem, e signifiquem novas práticas a partir de novas sínteses baseadas na realidade. Já o apontamento expressivo de jovens mostrando que 85% concordam que é preciso haver um canal de diálogo entre cidadãos e governo, reporta-nos para o que podemos considerar a convergência fundamental desta pesquisa: as políticas públicas para/ com jovens como mediação educativa e cidadã.

Pensar um planejamento educativo de fomento à participação, principalmente no que envolva a política pública diversificadamente, é um tema dotado de intencionalidades ideológicas. O sistema econômico atual planeja exatamente o contrário, visto que pessoas unificadas podem representar problemas à produtividade e atrapalhar a política deliberada de controle social pelo capital. O reflexo de que este tema não é apenas suposição, consiste em observar o quadro acima denotando a informação de que, quase 90% dos jovens concordam sobre a necessidade de pessoas se unirem em nome de seus interesses. Simbolicamente, unir em nome de seus interesses é afirmar que o ser humano como um ser coletivo tem capacidade para movimentar o motor da transformação social. O que atrapalha essa forma de pensar e inibe a construção de uma consciência coletiva na práxis, são exatamente todos os outros mecanismos de controle social que o capital constrói e se fortalece sempre em meio às possíveis ameaças. Em outras palavras, os jovens entrevistados no quadro acima concordam que “alguma coisa está fora da ordem”, parafraseando Caetano Veloso e Gilberto Gil, porém, a organização combativa contra esta “coisa fora da ordem” não é um processo fácil e muitas vezes escapa perante tantos apelos e estratégias do pensamento hegemônico.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS JUVENTUDES EM GRAVATAÍ – RS

Diante de nossas análises teóricas suscitadas na compreensão do Estado, da cidadania e da participação juvenil, apresentaremos a seguir o que podemos analisar no que se refere tanto sobre o jovem do espaço da cidade, quanto à forma como se expressam os gestores de nosso *locus* de pesquisa. Neste sentido, o que poderíamos elencar como fatores contraditórios e quais as possibilidades/ limitações diante destes fatores para as práticas sociais emancipatórias?

Analisaremos, primeiramente, o que apontam os gestores, e posteriormente os jovens entrevistados.

4.1 A CIDADE E O POTENCIAL EDUCADOR NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A política pública é um fenômeno que reflete uma ação de Estado. Por isso está em contínua disputa ideológica, pois uma política pública reflete uma forma de pensar, de organizar-se, de ordenar recursos públicos no gasto orçamentário, de consequências sociais – geralmente às camadas mais miseráveis – e, por conseguinte, de concepção de mundo e rumos sociais de um dado lugar/ cidade/ nação.

Qualidade política (DEMO, 2006) e cidadania dependem do grau de envolvimento ou participação da sociedade em questão, do poder associativo de organização e de intervenção sobre a realidade. Neste sentido, ressalta a *Gestora 1*:

Gestora 1 – A administração municipal tem buscado implementar a visão educadora embora com muitas dificuldades, porque entende que a gestão tem o papel de mudar padrões de comportamento, visando construir relações de solidariedade; preservação ambiental e do patrimônio; fiscalização e participação popular; racionalização no gasto do dinheiro público; etc.

Conforme assinala a gestora, quando estabelece, entre outros, um comprometimento com o tema da participação popular imbricado no planejamento público, remetemos esta construção política ao tema da democracia participativa.

Esta referência teórica intrínseca à perspectiva educadora da cidade reforça a democracia necessária para práticas populares de contraposição ao Estado neoliberal de sustento da democracia representativa.

Hoy los ex marxistas conversos [...], renegando de su falaz idea del socialismo, dicen que hay que luchar por la democracia; de esa forma, contraponen (como siempre lo han hecho) democracia e socialismo; suponen que la democracia es posesión exclusiva de la burguesía. Sin embargo, la idea de democracia no niega, sino que comprende, incluye, la de socialismo. El socialismo es la realización de la democracia. Con palabras de Freire (1996, p. 132): “siendo radical y sustantivamente demócrata, soy socialista” (ETCHEGOYEN, 2003, p. 158-159).

O autor referencia o exercício da democracia como uma condição ao socialismo, e não o contrário, onde muitos teóricos sugerem a alegação de que enquanto houver o Estado burguês, não há superação do capitalismo. Ao contrário disso, a perspectiva participativa de outra relação entre Estado e sociedade, aponta para a necessidade do debate sobre a existência do Estado, porém, gerido e cooperado pela classe trabalhadora, como alternativa na recriação do próprio Estado, hoje apresentado na forma burguesa. Boaventura Souza Santos (2005, p. 112) afirma em sua *15ª Tese para o Aprofundamento da Democracia no Terceiro Fórum Social Mundial em 2003*: “Se o socialismo tem hoje um nome, ele só pode ser o de democracia sem fim”. O conceito de democracia, portanto, é um elemento de longa presença histórica nas relações sociais, sendo alvo de permanente estudo e vertentes, principalmente sobre o atual modelo estruturado no sistema de acumulação capitalista.

Segundo Santos (2005, p. 108), “o potencial das formas democráticas de alta intensidade⁵⁸ a nível local é enorme, mas não devemos deixar de reconhecer os

⁵⁸ Boaventura Souza Santos considera “democracia de alta intensidade” (2005, p. 107-108), aquelas em que se configuram na participação ativa, constante e renovada das populações, “através dos quais procuram resistir contra as desigualdades sociais, o colonialismo, o sexismo, o racismo, a destruição ambiental”. Revela ainda, as “democracias representativas [como] democracias de baixa intensidade [e] baixíssima intensidade”. Estas são orientadas pela lógica da democracia

seus limites”. Acredita que o fator da localidade impulsiona, mas não resolve o problema da participação, caso esta não seja, a médio e longo prazo, uma participação em nível nacional e global. Tal afirmação se coloca no sentido de que a participação na esfera local possui o ponto contraditório, pois, por um lado, se trata de uma maior acessibilidade e facilidade de interlocução e organização entre aqueles que vivem na localidade. Por outro, sem conexão com as demais esferas da totalidade da vida, como a esfera nacional ou internacional e as estruturas que as compõe, as significações acabam por apresentar-se diversas vezes, fragmentadas. Essas fragmentações que aparecem sob a forma de perceber apenas o ato de “participar” como um elemento isolado, geram, entre outras, uma não-significação da própria importância da intervenção na realidade além de seu próprio interesse particular.

Gestora 1 – O Orçamento Participativo é um processo que ainda tem debilidades. As pessoas conquistam a sua obra e muitas se afastam. A relação de solidariedade com os demais precisa ser permanentemente trabalhada.

Gestor 4 – Não considero satisfatória a participação. Porque vivemos a cultura do “cada um por si e deus por todos”. A grande maioria das pessoas que converso se preocupam com sua vida, da sua família e quando muito com a dos seus amigos. Não entendem a cidade como um todo, mas conseguem transformar os problemas da sua rua em problemas globais.

Os gestores focam numa preocupação dialética na questão da participação, ao descrevê-la como processo em permanente trabalho, bem como de difícil compreensão na realidade que vá além da situação localizada ou demasiadamente específica. A fragmentação da compreensão ultrapassa a aprendizagem político-educativa de controle social que apreendeu a camada popular até hoje, para uma

representativa, onde “ao definir de modo restritivo o espaço público, deixa intactas muitas relações de poder que não transforma em autoridade partilhada; ao assentar em ideias de igualdade formal e não real, não garante a realização das condições que a tornam possível; ao contrapor em abstrato cidadania e identidade, reconhece subrepticamente a diferença a partir de uma diferença dominante (classista, colonial, étnica, racial, sexual, religiosa) que é transformada em norma – a identidade dominante – com base na qual são fixados os limites em que as outras diferenças podem ser exercidas, reconhecidas ou toleradas”. E a baixíssima intensidade, para o autor, “[é] quando não promove nenhuma redistribuição social. Isto ocorre com o desmantelamento das políticas públicas, com a conversão das políticas sociais em medidas compensatórias, residuais e estigmatizantes e com o regresso da filantropia enquanto forma de solidariedade não fundada em direitos. [...] As sociedades em que tais assimetrias prevalecem são politicamente democráticas e socialmente fascistas.”

tentativa de desconstrução desta, em detrimento da necessidade de formação de uma coletividade arraigada de relações locais/globais que precisam ser feitas. Contudo, perceber o olhar fragmentado na participação popular, não significa considerar uma culpabilização das comunidades populares, mas tentar analisar quais são os elementos que levam a esta prática política ou falta dela, e quais práticas sociais são apontadas para a produção da consciência e superação destas afirmações.

O limite mais evidente das democracias de alta intensidade locais é precisamente o fato de terem um âmbito local e, portanto, não poderem, por si só, contribuir para confrontar o caráter antidemocrático do poder político, social e cultural exercido a nível nacional e a nível global. Estes limites não são inelutáveis e devem ser enfrentados. Há que caminhar para formas de democracia de alta intensidade, tanto a nível local, como a nível nacional e global, promovendo articulações entre os diferentes níveis. (SANTOS, 2005, p. 108)

O autor retoma a principal realidade observada na pesquisa empírica, quando a temática da participação popular é sempre um grande desafio carregado de dificuldades no interesse dos sujeitos pela organização participativa.

Gestora 2 – Não dá para dizer que existe cem por cento da participação, nós não conseguimos chegar ainda num nível ideal de participação, mas estamos buscando, e por isso que nós achamos que estamos no caminho certo, o Fórum foi justamente para isso. A gente sabe que dentro da gestão democrática as escolas tem os conselhos escolares, justamente para isso, já tínhamos a leitura que não estavam funcionando como deveriam. Criamos o Fórum Permanente de Educação pra fomentar a participação, fomentar a importância do Conselho Escolar e para provocar de fato a participação. Não está como a gente gostaria. [O Fórum é voluntário aos professores?] Para a comunidade escolar, pais, alunos e funcionários sim. Nós convocamos diretores, professores que são do Conselho, nós convidamos os alunos também, não podemos é convocar os pais. E aí depende também da gestão de cada escola, se a direção da escola tem isso claro, a participação dos pais, alunos e funcionários é considerada importante e isso se percebe. As ações que são escolares que levam outros segmentos buscam essa participação, mas algumas ainda não. Então nós estamos trabalhando com a gestão democrática, desde 2002. Eu estou há vinte e cinco anos na prefeitura. Em 1992 nós passamos pelo processo de eleição dos diretores, em 1998, foi o ano da reorientação curricular e trabalhou justamente para esse fortalecimento da gestão democrática, mas ainda não estamos no nosso ideal. Passaram doze anos e ainda não temos o ideal, tanto que o Fórum no ano passado, quando nós instituímos a temática dentro da questão democrática, teve em torno de mais de 1200

proposições colocando aí as dificuldades de trabalhar dentro de uma gestão democrática, então, estamos no caminho, não chegamos no ideal, mas estamos começando.

Ao rememorar a trajetória recente e ao mesmo tempo lenta de democratização do setor educativo escolar da cidade, alguns elementos são observáveis na fala da *Gestora 2*: fica evidente a intencionalidade política na insistência pela participação dos segmentos que envolvem a educação formal; ao mesmo tempo o desafio desloca-se novamente para os entraves na participação popular, sendo que, a própria comunidade escolar citada reconhece a limitação que existe no envolvimento democrático. Freire e Nogueira (2009, p. 49) apontam, que, “o espaço da instituição se tornou não apenas formal de escolaridade; o espaço da escola é re-descoberto como sendo lugar de opções, é então um espaço preenchido por opções políticas”. O processo democrático, como um processo escolhido, num microcosmo passível de observação, é justamente as práticas do ambiente escolar. As dificuldades apresentadas na implementação da gestão democrática nas escolas municipais de Gravataí iniciada na década de 90, assemelham-se com as especificidades da implementação das políticas participativas na esfera local de modo geral.

Como assinalava anteriormente a *Gestora 1* quando dizia que as relações de solidariedade devem ser permanentemente trabalhadas, percebemos a dualidade que existe entre o saber da necessidade do envolvimento de sujeitos cidadãos e críticos, e a contínua luta para que estes sujeitos efetivamente se envolvam nas políticas públicas. Neste sentido, assinala o *Gestor 3*:

Gestor 3 – Exercitamos todos os dias o diálogo com as comunidades, outros poderes instituídos, articuladores sociais e no próprio interior da gestão pública. A democracia é uma tarefa duríssima, a gestão autoritária é sempre mais fácil, o caminho do diálogo é super difícil, cito como exemplo as dificuldades de conduzir os debates no Fórum Permanente da Diversidade Sexual, já é difícil deste setor na sociedade que é marginalizado se organizar, imagina se organizar num ambiente democrático que o diálogo é fundamental, os frequentadores pelas experiências de vida jamais tiveram contato com a possibilidade de dialogar, neste sentido, o Fórum atua muito fortemente como um processo de aprendizagem, pedagógico e dialético. Mas é difícil!

Estas colocações retomam a consciência da necessidade de novas práticas participativas na estrutura pública, bem como da consciência da persistência do

processo. Segundo Freire (1996, p. 79), “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica.” Nestes aspectos, a Cidade Educadora propõe de forma enfática a necessidade de planejamento público que oriente para a participação dos diversos segmentos sociais, inclusive os cidadãos que vivem na cidade e dispõem das mais diversas necessidades individuais/ coletivas. Assim, Freire complementa ao dizer que:

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (1996, p. 89-90).

O autor se refere quanto ao que foi analisado durante a pesquisa, sobre a necessidade de trabalhar novas formas de relações sociais partindo da realidade concreta, como forma de desafiar a classe oprimida a ver o mundo criticamente, tentando interferir onde se é capaz. Ao longo de nossa escrita sobre Cidades Educadoras, juventudes e participação, enfatizamos sempre a perspectiva de classe social enquanto delimitadora para apresentar as contradições do “nó urbano” citado por Lefebvre (2008). Assim, portanto, as especificidades de cada grupo possuem um conteúdo que os une, porém, devem estar em contínua relação com aquilo que é global e histórico para este grupo. Um exemplo é o que foi citado pelo *Gestor 3*, o “Fórum Permanente da Diversidade Sexual”. A partir da realidade concreta que o grupo possui em comum, da prática reflexiva e dialógica entre administração pública e sociedade civil como parceiras na iniciativa deste debate, constroem-se outras formas de relacionar-se com a estrutura pública e estatal. Criam-se sínteses entre sociedade e Estado, de onde podem surgir políticas públicas que atendam necessidades reais desta população, de modo a ser dialeticamente, um ambiente problematizador capaz de vincular lutas locais com lutas globais. Nesta correlação encontra-se a chave para o avanço e superação de etapas das diversas opressões possíveis nas organizações humanas, ainda que não se rompa com o modo de produção. O desafio, portanto, está colocado em todos os processos de sínteses

dialéticas sobre a realidade. Ao mesmo tempo, numa cidade que educa e se educa, grupos marginalizados ou “esquecidos” socialmente, principalmente aqueles que sofrem maiores repressões, passam a existir e criar novos debates entre o restante da sociedade. De certo modo, é um novo processo nas lutas sociais, carregado de grande potencialidade para a trajetória da emancipação social, como também de sínteses insatisfatórias ou impotentes para superar a essência do fenômeno capitalista.

Durante o ano de 2010 foram realizadas muitas observações de eventos, atividades e Fóruns da Prefeitura. Um destes foi exatamente o Fórum da Diversidade Sexual. Naquele espaço, reunido uma vez por mês, muitos diálogos foram suscitados, bem como alguns se transformaram em política pública ou planejamento destas. Um exemplo de síntese foi a organização e idealização da “4ª Parada da Diversidade de Gravataí”, que já ocorreu em outros anos, porém, nunca com seu planejamento de forma aberta à sociedade civil em geral. Esta experiência nos possibilitou enxergar na empiria, as portas que se abrem de diálogo transformador quando algum fator identitário une pessoas a participar de dado espaço; neste caso, um fórum de discussões. Ouvindo as pessoas que estavam ali, num processo organizado de falas, inscrições e respeito às argumentações do outro, foram sendo constituídas diversas sínteses em comum, tanto de ordem teórica, quanto prática. Certamente naquele ambiente não havia uma expressividade grande de participantes, mas aqueles que ali estavam interagiam com a estrutura pública, pois eram conhecedores da realidade em que vivem e os limites e possibilidades da prefeitura. Também opinavam sobre temas de sua realidade, trocavam informações, e traziam em suas falas a experiência daquilo que os unia, no caso, a sexualidade e os preconceitos em relação a ela. O desafio captado era, portanto, expandir para mais participantes aquele espaço, realizar análises críticas da realidade apontando práticas libertadoras ao grupo, e construir coletivamente dignidade para ação de um setor da população expropriada de sua própria cidade, sua própria cidadania. Esta experiência acompanhada no ano de 2010, entre outras, resultou num momento ímpar para o exercício da coexistência da diversidade em Gravataí: o grupo que se reunia sistematicamente no fórum de discussões inscreveu-se no desfile oficial de 7 de setembro carregando uma faixa com os dizeres: “Quebrando preconceitos, construindo cidadania”, onde participaram do desfile membros da prefeitura,

membros de uma ONG ligada a esta causa e membros da sociedade civil. Certamente aquele momento foi um marco na “aparição” de uma população outrora “transparente” tanto ao restante da sociedade, quanto ao poder público. Observamos as mais diversas reações, mas, para a surpresa das pessoas que estavam desfilando, muitos aplausos de admiração vieram da arquibancada instalada ao longo da avenida. Esta ação simbólica marcou possivelmente, o desenrolar de novos tempos e novas relações entre o que é público, oficial e aceito, e o que é omitido, extra-oficial e nem sempre aceito.

Estas experiências observadas confrontam-se na disputa pela democracia do atual Estado capitalista na tentativa de quebrar barreiras históricas. Não um simples colocar-se enquanto sujeito de necessidades individuais, mas um sujeito coletivo. Freire (2003, p. 73) afirma que “a participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista”.

Gestor 3 – Realizamos recentemente o primeiro Carrossel da Cultura de Gravataí, projeto que tenta unificar em um mesmo ambiente a diversidade cultural de Gravataí. Focamos o evento com um caráter festivo, os resultados das distintas artes e culturas num mesmo espaço físico foi absolutamente produtivo. *Estamos começando um trabalho de políticas públicas que visa quebrar certos paradigmas, mexer com a opinião pública, colocar em evidência os não-evidentes e principalmente, abrir a gestão para a participação popular com a criação dos fóruns permanentes da cultura. Os fóruns estão transformando o jeito da cidade pensar política pública para cultura, porém esse trabalho pedagógico voltado para democracia é um processo longo e muito difícil, os atores sociais e o mundo da política sempre exigem respostas rápidas e efeitos imediatos. Foram criados os fóruns permanentes da diversidade sexual, do carnaval, da música, das artes cênicas, do livro e da leitura e o da cultura rio-grandense. Estamos em processo de criação do fórum permanente da cultura africana e do fórum do patrimônio histórico. Sim, há participação, mas ainda é muito insipiente. [Grifos nossos]*

Com base nestas colocações, algumas questões levantam-se na análise: que formulações teóricas e práticas vão sendo construídas na medida em que a classe trabalhadora atinge o poder do Estado, criando novas relações de participação – ainda que não de modo total – e, como diz o gestor, colocando em “evidência os não-evidentes”? e, que estruturas estas relações transformam, efetivamente? Boaventura Souza Santos (2005, p. 110), auxilia-nos a pensar estes elementos afirmando que “é necessário lutar contra a perversão da democracia. A democracia que nasceu como governo do povo é hoje, muitas vezes, usada como governo

contra o povo.” Em suas palavras, o autor diz que “não há democracia sem condições de democracia”, e com isso sugere que para levá-la a sério, é necessário radicalizá-la de duas formas:

A primeira é o aprofundamento da partilha de autoridade e do respeito da diferença nos domínios sociais onde a regra democrática é já reconhecida. Por exemplo, o orçamento participativo é uma forma de aprofundamento da democracia municipal pré-existente. A segunda via consiste em estendê-la a um número cada vez maior de domínios da vida social. O capitalismo aceitou a democracia na medida em que a reduziu a um domínio específico da vida pública, a que chamou o espaço político. Todas as outras áreas da vida social foram deixadas fora do controle democrático: no espaço da produção, na sociedade de consumo, na vida comunitária, nas relações internacionais. Foi assim que as sociedades capitalistas se constituíram em sociedades onde há pequenas ilhas de democracia num mar de despotismo. Radicalizar a democracia é transformá-la num princípio potencialmente regulador de todas as relações sociais (SANTOS, 2005, p. 110).

O autor configura os movimentos participativos na qualidade da democracia, de forma processual. A participação de grupos, a libertação da palavra de determinados sujeitos outrora vivendo sob a condição do silêncio, significam processos pequenos, e, às vezes aparentemente isolados, porém, de importância processual para o contexto da totalidade das lutas sociais e das condições diversas de opressão. Nesse sentido, o autor enfatiza sobre estes movimentos políticos/culturais locais, como forma de abrir caminhos para outra realidade social diferente da realidade predatória capitalista. Em outras palavras, considera que para o avanço da democracia e a construção de novas formas de relações sociais, é preciso “preparar o terreno”, tendo em vista que, em nome da democracia, devemos “ir pensando num mundo pós-capitalista e agindo no sentido de torná-lo possível”. Caso contrário, o autor afirma que “deixado a si mesmo, o capitalismo só conduz a mais capitalismo” (2005, p. 110).

Ao utilizar como exemplo do processo democrático, Santos (2005) cita o Orçamento Participativo, hoje um símbolo de participação criado há quase duas décadas e transformado em um grande instrumento de contraposição à ideologia dominante⁵⁹. A política de participação perante o poder executivo e os recursos

⁵⁹ Embora admitamos que este mecanismo de participação popular tenha sofrido transformações – causadas por inúmeras contradições – na sua forma de existir, ocasionando muitas vezes,

financeiros de uma localidade, demonstrou-se como prática educativa enfatizada também como forma pedagógica dos sujeitos perceberem aquilo que lhes é comum na vida cotidiana da cidade. Assim, as práticas participativas proporcionavam um envolvimento e um momento de atenção entre cidadão e prática política. Gravataí possui o Orçamento Participativo – OP – há aproximadamente dez anos. Reforçando a análise anterior sobre a necessidade contínua e permanente de fomentar a participação, ainda que seja elemento difícil, a *Gestora 1* assinala como é simples distorcê-lo:

Gestora 1 – Penso que o OP seria facilmente suprimido. Nem todo governante mesmo em administrações ditas “populares” abrem mão de decidir o uso do recurso orçamentário.

Em outras palavras, fica evidente que o OP é mais do que uma abertura das contas públicas, é um instrumento político-pedagógico de forte influência popular. Onde não houver interesse político de potencializar a voz ativa da população, seja o campo político que for – inclusive alguns que são supostamente “socialistas” –, ele certamente não funcionará, visto que o poder público tem capacidade para desarticulá-lo facilmente. Entregar parte das rédeas do orçamento de uma cidade nas mãos da organização popular é tarefa revolucionária de construção de novos sujeitos. O que é necessário, portanto, é exatamente o que afirma Villar (2007), quando diz que para uma cidade ser educadora, ela necessita de vontade política. Daí a constante vigilância sobre as cidades e Estados que possuem esta prática política, pois, na condução equivocada deste mecanismo, sua funcionalidade acaba servindo ao capital, na medida em que entra em descrença popular e desorganiza pessoas na prática participativa ao invés de organizá-las. Segundo Pont (2000, p. 138):

É uma enorme escola de formação de cidadania, de apropriação do Estado pela população. De certa maneira, as reuniões, na prática, se constituem em verdadeiros cursos de ação cidadã, de ação política. As pessoas retiram o caráter misterioso, secreto, enigmático do

desestímulo por parte daqueles que se envolviam com este processo. Tais distorções do OP podem ser também, alvo de análises críticas, visto que a experiência deste nos diversos lugares apresentou-se de formas distintas. Todavia, sua gênese constituiu-se como uma grande política participativa que quebrou diversos paradigmas na lógica da administração pública, principalmente nas relações pedagógicas que o OP proporcionava entre o que é estatal e o sujeito que vive na cidade.

orçamento e se dão conta de que, este, não é senão a disputa de renda da cidade em obras, equipamentos e decisões que afetam a sua existência. E para isso ninguém precisa estar na universidade, ser doutor, economista, etc. Hoje temos vários líderes comunitários que começam a se transformar em especialistas, no sentido de conhecerem profundamente, temas como circulação e transporte. As pessoas passam a incorporar a cidade em sua consciência, tratam-na como sendo extensão do seu dia-a-dia.

Este enfoque pudemos perceber nas palavras da *Gestora 2*, onde diz:

Gestora 2 – O OP é um olhar da cidade. É o todo. E se tiver dentro do OP, espaço de formação para essa cidadania ali, não só ir lá e escolher a obra, acho que o OP pode ser como espaço de formação, e daí tu podes chegar na questão da cidadania, né? Da democracia, da cidadania, da participação, é isso que envolve!

No entanto, a fala da *Gestora 2*, suscita a contradição que há entre utilizar o OP apenas para elementos pontuais, ou potencializá-lo justamente pelas formas que este supõe de contato entre os sujeitos da cidade e a relação política. Esta análise, portanto, aparece de forma contraditória na percepção dialética do seu processo, pois as pessoas se organizam muitas vezes em interesses localizados, particularizados, sem que haja uma relação política da conjuntura mais ampla. Ou seja, este mecanismo de participação serve, antes de tudo, para construir formas político-educativas de como uma comunidade pode se organizar, e seus limites para tal, podendo refletir em preocupações políticas gerais de modo global, ou não. A contradição está, neste sentido, em não atingir em determinados momentos, interesses políticos gerais, visto que a ênfase se restringe ao interesse político local. Santos (2005, p. 111) contribui para dar um passo à frente na questão da relação local/ global de aprendizagem política e da inserção participativa:

A prazo, a democracia participativa local não se sustenta sem a democracia participativa a nível nacional e nenhuma destas sem a democracia participativa a nível global. A democracia de alta intensidade local ou mesmo nacional não é sustentável se não se desenvolverem formas de democracia global. Não faz sentido hoje falar em sociedade civil global, então é necessário distinguir entre sociedade civil global liberal, que se alimenta da globalização neoliberal, e sociedade civil global emancipatória, que promove a globalização contra-hegemônica, a globalização solidária de que o Fórum Social Mundial é uma eloquente expressão.

O autor argumenta sobre a necessidade de criar meios de democratizar todas as escalas, inclusive globais. Com isso, sustenta o sentido da democracia local na medida em que este movimento seja expandido aos poucos, para além das fronteiras geográficas particulares, repensando níveis internacionais de participação. Segundo ele, “é preciso eliminar ou então transformar radicalmente as instituições que hoje são responsáveis pelo bloqueamento da democracia global ou mesmo nacional, tal como o Banco Mundial ou o FMI. Em todas as suas escalas ou dimensões, mas muito particularmente na escala ou dimensão global, a democracia é uma exigência envolvente que não se confina ao sistema político e que não existe sem redistribuição social.” (SANTOS, 2005, p. 109) Neste sentido, pensar a lógica das Cidades Educadoras enquanto rede materializada na AICE revela tentativas de democratização das políticas locais em nível internacional, ainda que seja adesão voluntária e dê lentos passos na ampliação de cidades que administrem com esta política educativa e participativa.

Esses elementos são importantes para desenvolver as análises que faremos a seguir, orientando o foco participativo constante na perspectiva da Cidade Educadora e a relação existente (ou não) com as juventudes pesquisadas na cidade de Gravataí.

4.2 JUVENTUDES E A PARTICIPAÇÃO/ NÃO-PARTICIPAÇÃO

Gestor 3 – Os jovens são pouco instigados, o formato da gestão escolar já não é muito democrático, as práticas familiares não são muito democráticas, a gestão dentro das empresas privadas não são muito democráticas, portanto, a juventude tem pouco contato com o fazer democracia. E o fazer democracia não é uma das matérias mais fáceis, é super difícil construir democracia, é trabalhoso, os diálogos são um exercício de paciência, portanto é fundamental que a escola, a gestão pública, a relação com as instituições tenham um caráter pedagógico para transformar a cidade, na cultura isso é ainda mais difícil, pois lidamos com os dogmas dos CTGs, das festas populares das igrejas, das comunidades étnicas e outros setores que tem dificuldades em compreender o outro, de aceitar o outro e de jogar o jogo da democracia, por isso estamos investindo nos Fóruns Permanentes, no Orçamento Participativo e na gestão aberta.

Conforme nos aponta o *Gestor 3* e nossas análises anteriores, foi observado que envolver participação e cidadania é um processo gradual e permanente no

espaço da cidade. Mostramos ao longo da pesquisa, os fatores preponderantes no atual modo capitalista no que diz respeito à formação de sínteses políticas existentes nas juventudes, a exemplo daquelas influenciadas pela família, escola e pela mídia. No entanto, perceber a potencialidade da cidade, surge como contraponto local à lógica do individualismo e da fragmentação de coletivos. O modelo da produção do capital nas relações humanas pende para a não-organização das pessoas, ou desarticulação no envolvimento político, seja este na sua forma ampla/global ou restrita/particular. O olhar sobre a participação não expressiva da sociedade como um todo, observado nos relatos dos sujeitos gestores, repete-se na empiria juvenil, como assinala a *Jovem 4* ao falar sobre a pouca participação juvenil:

Jovem 4 – Eu acho um problema, com certeza, eu acho um problema sim. Porque é aquilo que eu te disse, tu só podes cobrar no momento em que tiveres participando, saber o que está acontecendo, saber que ali, por exemplo, *se eu não abrir a porta da minha casa e não ver minha grama, eu não vou saber a hora que tem que cortar ou não*. Eu preciso abrir, eu preciso estar aqui para saber: ó minha grama precisa ser cortada, é mais ou menos isso. Se tu não entrar ali dentro, se tu não passar por dentro da cidade, teu bairro, seja o que for, não vai poder. E vem muito de berço, vem muito dos pais. Já os pais por não acreditar, então tu nem te envolve, nem te envolve com associação. Que associação o quê? Tu vai te envolver com isso? E os jovens, hoje, são muito desanimados, porque como eu te disse, não tem nada que faça a cabeça deles hoje, hoje em dia só tá bombando esses bondes, esses bondes aí que é uma facção, eles tão achando modinha isso, entendeu? A modinha deles é isso, ah eu “picho”, não é nem *graffite* é pichar, eu boto ali o nome da minha gangue. É falta deles mesmo, muito daquilo que eu te falo, dentro da escola que falta isso, são os professores também, por exemplo. De certa forma a escola é meio que a tua segunda casa. Que dá tipo um suporte para ti. Na escola eles tem que descobrir um talento que tu tenha. Todo mundo tem um talento. Eu acho que é isso que falta pros professores, descobrir o talento do aluno. E fazer com que aquele talento ali, seja um refúgio pra ele, fazer ele sair do poço. [Grifo nosso]

A *Jovem 4* nos traz pistas sobre o entendimento do movimento de desestímulo à compreensão do sujeito perante a realidade onde vive, principalmente desarticulando sua participação na sociedade, como foi exemplificada com sua experiência na associação. A passagem grifada nos mostra o grau de compreensão da jovem expressa em simples analogia no que diz respeito à ideia de “despertar” para perceber a importância do sujeito da cidade estar em relação com a realidade colocada a sua frente. Realidade muitas vezes, apresentada de forma extremamente cruel, como o caso da pobreza e da exploração do trabalho humano. Neste sentido,

Iulianelli (2003 p. 54) aponta para a mesma denúncia formulada pela jovem, ao dizer que:

Os protagonistas juvenis, os atores juvenis, não parecem estar interessados nessa discussão – exceto quando provocados por organismos multilaterais ou pelos educadores.

Para o autor, organismos multilaterais propõem políticas na lógica do *empoderamento* juvenil proposto principalmente por entidades como as Nações Unidas e o Banco Mundial, em planos de *combate à pobreza*. Assim, afirma que algumas políticas governamentais são orientadas por estes planos, no sentido de potencializar o “protagonismo” juvenil em detrimento de estratégias de ação social para este fim. No entanto, o autor cita que o termo “protagonismo juvenil” é um conceito em disputa.

É um “discurso apropriado [principalmente] por educadores sociais, mais do que pelos próprios atores juvenis” (IULIANELLI, 2003, p. 55). Ao mesmo tempo em que a jovem denuncia a angústia com o descaso da participação dos jovens, reflete também uma crítica sobre as causas desta não-participação, como a influência do próprio núcleo familiar.

Jovem 1 – Eu acho que tem bastante participação, mas participação política não, o pessoal quer mais é diversão. [...] Não considero isso um problema, porque eu também nunca participei, nunca quis me envolver.

Estas foram palavras do jovem trabalhador de uma grande fábrica exportadora de peças automotivas da cidade, que emprega diversos moradores gravataienses. De fato, envolver-se com temas da realidade local ou política de forma ampla, aparece em algumas falas muito mais como uma espécie de “dedicação” ou por voluntariado ou por um tipo de lazer, como se fosse uma opção de gosto individual, como a escolha de torcer por um time de futebol ou algum determinado estilo musical.

Jovem 2 – Aqui no meu bairro eu acho que olha, não conheço sinceramente ninguém que

se interesse. Só se interessam se tem campanha política para fazer uma boca de urna e ganhar um dinheiro. Que eu conheça não. [Consideras isso um problema?] Sim, problema porque se participassem poderiam ter mais voz ativa, na política, poderiam saber em quem estão votando, como eu, eu não tenho conhecimento, mas antes de votar tentei saber um pouco dos vereadores, assim, tem que ter um conhecimento para ti tentares ajudar.

A contradição não-participação/ consciência esbarra-se em quase todas as falas dos jovens, como bem mostrou a pesquisa de Abramovay e Esteves (2007) no subcapítulo 3.4. A grande maioria dos jovens da classe popular tem consciência da necessidade de participar da realidade política do seu entorno, tem introjetada uma ideia de voz ativa, de manifestar a palavra, de reconhecer a importância de organização social, porém, não dedicam tempo a isso. Muitas vezes, não só não há participação em temas quaisquer da coletividade da cidade, como muitos sequer gostam de debater sobre política em rodas informais:

Jovem 3 – Não, até dou minha opinião, mas não discuto, fujo. [E o que alguns amigos teus mais próximos pensam sobre política?] Que eles são corruptos. Muito. É sempre uma visão negativa, não é nunca, assim, uma visão positiva, né? Falar em política é corrupto. Política lembra isso, porque será né? Porque alguma coisa tem.

Conforme nos indica a jovem, surge um alerta de urgente reflexão: quais são os rumos do processo político-democrático, visto que ao mesmo tempo em que ele *existe*, existe um *não ser* dele mesmo? Em quase todas as falas dos jovens, aparece o “descrédito” da sociedade na política no Brasil, como um grande discurso generalizado onde tudo se resume em pessoas, e que essas pessoas (políticos) são corruptas e ladras. Ao mesmo tempo, todos os jovens sem exceção admitem avanços políticos nacionais e locais, ainda que formulem a crítica.

O *não ser* do processo democrático atual encontra-se num estágio onde as pessoas coabitam um lugar que há organização política, e todos sabem que há, e a maioria tem uma opinião sobre o que há. Boa parte da opinião, tanto dos entrevistados desta pesquisa, quanto dos apontamentos de outras, refletem que as juventudes tem pensamento crítico, mas, na grande parte das vezes, resumem a política apenas através de figuras públicas. Destas figuras públicas, por sua vez, sobressaem-se a parcela que contribui para a sentença negativa da política. Levando em consideração que os jovens sabem da importância do voto, da

participação e de envolvimento mais firmes sobre uma democracia que *existe* – ainda que tenham eles consciência dela ou não – há um *não ser*, pois a grande parte não participa e não se envolve, não busca conhecer melhor estas estruturas, portanto, são levadas a um *não ser* da democracia na visão participativa. Com isso, reforça-se a democracia representativa de “baixa intensidade” (SANTOS 2005). Logo, a sociedade acaba fazendo parte de uma estrutura política edificada sempre por terceiras pessoas, daí sim, as que participam, as que se envolvem, as que se colocam – seja qual grupo ideológico for.

Isso porque nem sempre a política estatal foi um espaço ocupado por pessoas da classe trabalhadora e sua ideologia, pois na história da política nacional a hegemonia sempre se deu pelo pensamento da elite dominante. Em última análise, as estruturas da política atual são orientadas para este funcionamento, sem participação ou cultura participativa, sem intervenção da sociedade no Estado, e ainda, a negatividade da política expressa em determinadas figuras públicas nunca foi um problema para o andamento do sistema capitalista.

Assim, o *não ser* da política se torna, em outras palavras, um depender do planejamento do capital lançado pelos opressores aos oprimidos. Os movimentos de participação política no Brasil passaram por longos anos de repressão, causando diversos receios ideológicos da necessidade criada na população geral de não envolver-se com grupos políticos. Para inibir ainda mais a expansão de movimentos sociais e populares, as torturas e desaparecimentos serviam de exemplo militar para a não organização de outras pessoas ou novos grupos. Aos poucos, organizar-se em grupos foi se transformando ideologicamente em formas negativadas de levar a vida. Alguns vão além, enxergam a militância política ou a participação coletiva de grupos anticapitalistas quaisquer, como lazer possibilitado em tempo livre. Deste modo, encarar a política como parte integrante da vida aparece como elemento externo ao ser humano, e como tal, não são todos que a trazem para a vida como uma realidade necessária. Isso significa perceber que a totalidade da existência do sujeito enquanto um ser de relações político-sociais, em algumas falas, aparece como elemento alheio ao cotidiano. Contou-nos a *Jovem 5*, participante de política “partidária”:

Jovem 5 – “O que tu quer te ‘enfiando’ nisso? Vai viver tua vida!”

E a *Jovem 4* reforçou a ideia, ao dizer que:

Jovem 4 – Se tu for perguntar para o meu pai o que ele acha de eu fazer parte de uma associação, o que ele acha de eu cantar um *rap*, ele vai dizer, nossa ela tá perdida, tá no mundo! Só que pra mim não, porque eu estou fazendo um papel bem melhor do que o dele, porque ele está lá só sentadinho, esperando e olhando TV. Eu não, eu to aqui na associação, eu faço parte de tentar levar sempre uma cultura, resgatar esse jovem que diz que está perdido, a gente está fazendo alguma coisa pra mudar isso aí, mas realmente está complicada mesmo a situação, hoje em dia tem muita droga, muita droga mesmo. Eu acho que a droga tá dominando muito, a gente tá perdendo muitos amigos nossos pro crack, e a gente tá chateado, mas falta recurso, falta a política tá envolvida com a gente, porque só a associação não vai conseguir mudar tudo isso, a gente tenta fazer a nossa parte, mas tá difícil.

Na fala da *Jovem 5* aparece exatamente a distinção que se reproduz na lógica de que participar de algum movimento coletivo, no caso, um partido político, é apenas uma escolha pessoal. Já a *Jovem 4* aprofunda este pensamento, não apenas resistindo àqueles mais próximos que a critica, como seu pai, mas apontando o quão difícil é atualmente fazer parte de grupos e ainda manter-se neles.

A relação de tempo existente na vida da sociedade pesquisada, e o tempo que trabalhar incide sobre o jovem participar ou não de algo fora desta rota, não foi considerada praticamente em nenhuma entrevista. Apenas a *Jovem 4* deu conta de compreender e expressar o que simboliza o trabalho juvenil associado ao tráfico no sentido de falta de oportunidades, e não no sentido de associar a carga-horária de trabalho à falta de tempo para atividades fora disso.

Em nossa empiria, fizemos uma observação analítica sobre o Fórum dos Músicos promovido pelo setor cultural da cidade. Tal fórum deu origem à criação de uma associação de músicos em Gravataí. Estes jovens que participam dos Fóruns inserem-se nas diferentes ações e políticas públicas promovidas pela Prefeitura, com proposta de democratizar o acesso e participação na cultura musical. Em sua maioria, são jovens de diversos estilos musicais unidos pela temática da música. Na lógica da valorização da cultura musical local, ao invés de atividades com pessoas

de fora da cidade, estes músicos organizados decidem suas participações e a organização da música em Gravataí juntamente do poder executivo.

Na era da globalização mais do que antes, os eventos são, pois, globalmente solidários, pela sua origem primeira, seu motor último. Para agir, os homens não saem do mundo, mas, ao contrário, é dele que retiram as possibilidades, a serem realizadas nos lugares. Nestes, eventos simples são amalgamados, formando *situações*. Por isso, mediante sua realização concreta, os eventos são localmente solidários. As diversas situações são resultantes do acontecer solidário. É assim que a integração entre o universal e o individual ganha um novo conteúdo histórico em nosso mundo atual (SANTOS, 2006, p. 68).

Milton Santos reforça em sua análise geográfica sobre o acontecer universal e individual, o que conseguimos apreender no desenvolvimento desta pesquisa, em especial quando ressalta que “mediante sua realização concreta, os eventos são localmente solidários”. Esta passagem auxilia em nosso caso, a perceber a necessidade do envolvimento local entre grupos, entre coletivos, entre sujeitos, como um campo concreto de práticas e desenvolvimento de relações que se tornam importantes para a dialética com o global. Nesse sentido, nos questionamos sobre qual a real incidência política na participação de jovens de um grupo da cidade, por exemplo, com a temática cultural da música? Questões como estas são levadas à reflexão em que Boaventura e Milton Santos contribuem, no sentido de perceber a formação política crítica do sujeito na cidade, como um processo de possibilidade do envolvimento com causas universais partindo de sua especificidade. Para tanto, Harvey (2004) argumenta que as diversas manifestações culturais nas suas especificidades fragmentadas, precisam ser religadas.

Neste sentido, as análises apreendidas da realidade local e o planejamento político na visão educativa – a Cidade Educadora – contribuíram para relacionar e significar materializações oriundas das políticas públicas nacionais. Estas políticas públicas nacionais, por sua vez, são resultados de lutas históricas de jovens em busca de cidadania e direitos como pudemos ver ao longo da pesquisa. Porém, a experiência local entre políticas públicas e juventude, conforme assinala o gestor, são numericamente muito poucas e isoladas em suas temáticas:

Gestor 4 – Temos políticas públicas aos jovens como o PROJOVEM, que é um programa do projeto federal, o PRONASCI, que é o programa nacional de segurança pública com cidadania, que ainda está em fase de montagem de edital, o Escola Aberta, o Mais Educação, etc.

Estas políticas citadas partem de iniciativa federal, e os municípios cuidam de sua execução. A questão que desencadeia, é que a sua abrangência se torna isolada, visto que são muitos os bairros e sujeitos das regiões mais carentes das cidades brasileiras. Os gestores indagados se consideram que em Gravataí, todos os jovens são cidadãos, responderam:

Gestor 3 – Não, nem todos, uma série de pessoas ainda não conquistou os bens essenciais para classificarmos de cidadania, as moradias são insalubres, o salário ainda não é digno, a fome ainda bate a sua porta, a saúde é precária e o acesso a bens culturais é limitadíssimo. Portanto, acho que algumas pessoas ainda não possuem isso, porém, vejo de uma perspectiva muito otimista de quem conhece a cidade de hoje e a cidade de quinze anos atrás.

Especialmente políticas direcionadas às juventudes, acabam sendo as políticas que envolvem uma dimensão de uma população no olhar enquanto “vulnerabilidade social”, onde em partes nos remetemos às políticas de fomento à cultura e educação como forma de socialização política com o fazer participativo.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE JUVENTUDES E CIDADE EDUCADORA

Na tentativa de elucidar a relação entre o objeto e o problema de pesquisa das juventudes e sua participação na cidade, percorremos um caminho metodológico para aprofundar o estudo. Através do método dialético orientamos a pesquisa pelo desenvolvimento histórico do fenômeno, bem como suas particularidades, propriedades e contradições nas relações com a totalidade e as correlações diversas dadas no tempo/ espaço estudado. Durante a construção do projeto de pesquisa, pensávamos uma dada realidade concreta nas intenções de análise. Neste movimento, o mergulho na empiria suscitou um movimento reflexivo em uma direção que nos encaminhou para perceber elementos que estavam velados na trajetória inicial. O fenômeno apresentou sua concreticidade após o movimento entre a teoria e a realidade observada, demonstrando que há um abismo – ou uma grande contradição – entre as juventudes e a perspectiva participativa e cidadã que apresentamos ao longo de toda a pesquisa. Não atingimos uma conclusão estanque para esta pesquisa, e acreditamos que seria muita pretensão encontrar uma resposta precisa sobre nosso fenômeno. Porém, o que se reforçou em nossas análises e auxiliou para o aparecimento de uma nova concreticidade foi exatamente a busca por compreender este abismo constatado ao longo das entrevistas. Na realidade, ao final da pesquisa, aproximamo-nos de conteúdos intrínsecos ao nosso problema inicial citado na Introdução, que surge com novas problematizações e emerge fatores outrora invisíveis ao fenômeno aparente. Trata-se do que existe entre a consciência juvenil da necessidade de participação nas relações políticas diversas, e a prática social analisada pelos próprios jovens sobre sua baixa participação.

Tentamos nos aproximar de quais elementos que relacionam a consciência dos jovens sobre a importância de participar, de dialogar, de incidir sobre a realidade local, e suas revelações onde admitem que na prática não demandem tempo ou disposição para isso. Assim, refletimos sobre o que os interliga nessa contradição e o que os afasta ainda mais?

Esteve presente em todas as entrevistas dos sujeitos jovens a consciência de outra realidade diferente da atual conjuntura desumanizadora de nosso sistema sócio-econômico. Nenhum deles achava que esses contextos sociais de modo geral

eram bons ou “ideais” para se viver, e demonstraram consciência crítica sobre grande parte do tema das relações humanas, além de solidariedade às causas de injustiça social e pobreza. Porém, o termo “política” na maioria das respostas, estava sempre associado com elementos negativados, e, portanto, não os dizia respeito.

Em sua maioria, a única relação capaz de ser feita com a política, era a questão dos representantes políticos e campanhas eleitorais, onde os jovens assumem uma condição de “espectadores descontentes”. Em contrapartida demonstraram a necessidade de votar, mas não de participar do processo democrático além do voto. Na contradição, diziam ter consciência da necessidade de participar e se inserir em ações na cidade, no bairro, na comunidade, embora não o fizessem.

O que pudemos perceber nestas análises diz respeito à distância existente entre a intenção da política pública, e sua efetivação. Quatro dos cinco jovens não conseguiram expressar o que pensavam sobre o termo “políticas públicas”. Ainda conseguimos perceber a grande distância entre o planejamento dessas formas de política num modelo participativo, e a sua real concretização.

Gestor 3 – Penso que as políticas públicas não tem uma indução proposital para a juventude, acabamos produzindo políticas públicas universalistas, porém na sua grande maioria são acessadas pela juventude, como exemplo os festivais de teatro, os shows de música, o movimento hip hop, as palestras de história, a banda municipal, etc. Alguns convênios sim são indicados para crianças e adolescentes.

Para tentarmos nos aproximar da dialética realidade cotidiana do jovem, sua condição de *ser* e *estar* jovem neste mundo contemporâneo, e as expectativas de participação cidadã foi preciso retomar os caminhos teóricos que orientaram esta pesquisa. Por isso não podemos nos abster de problematizar os principais elementos que interrelacionam-se com a cidadania e a participação social. Podemos elencá-los como: o Estado e a constante disputa ideológica deste; a democracia; a formação dos sujeitos jovens no pensamento político; os movimentos contra-hegemônicos em torno desta disputa; o sistema produtivo; etc. O que estes elementos influenciam na forma dos jovens de participar/ organizarem-se atualmente ou não? Não conseguimos, portanto, deixar de tentar compreender a totalidade do

fenômeno sem relacioná-la constantemente ao modo de produção e ao trabalho que condicionam a forma da organização da sociedade.

Percebemos que o nível de exigência de uma população que lida com seus direitos gradativamente, que participa, se informa e se insere, aumenta. Esse aumento de práticas sociais e/ou consciência crítica da classe trabalhadora, conforme abordamos ao longo da pesquisa, não são úteis aos interesses do capitalismo nas suas crises e reestruturações atuais. Esta afirmação nos permite compreender as razões pela qual o trabalho humano vem sendo precarizado e flexibilizado, bem como se tem introduzido no poder estatal cada vez mais mercado privado gerando instabilidade trabalhista em muitos serviços públicos. No caso atual da crise do liberalismo clássico onde chamamos de neoliberalismo (PERONI, 2010), o mercado a fim de se expandir e garantir meios de sua sustentação lucrativa, pretende adentrar todo e qualquer espaço estatal, elemento recorrente mais fortemente na década de noventa. Essas tentativas de inserção do mercado no Estado – seja com facilidade ou com “entraves” sociais – são fatores que se mostram impeditivos à qualidade participativa ou democrática de uma população, de movimentos sociais, associações ou até mesmo comunidades que possam dificultar os planos capitalistas. Por isso a possibilidade de luta de classes tende a ser cada vez mais fluida no espaço onde já não existam mais trabalhadores com direitos assegurados, mas sim, trabalhadores flexíveis e temporários.

Essa perspectiva crítica ao capital moderno vem sendo construída por alguns autores a exemplo de Reginaldo Moraes, como “quase-mercado”. É uma perspectiva na linha da Terceira Via, que toma o que é público, transforma em direito privado, mas permanece sendo supostamente controlado pelo Estado.

A public choice nasce justamente do estudo da diferença entre esses dois universos e da tentativa de conduzir um deles ao modo operativo do outro – tornar as “decisões não-mercado” mais próximas das “decisões tipo mercado”, como diz Buchanan. [...] Aceita, desde logo, a distinção entre dois mecanismos de manifestação e agregação das preferências: 1) Mercado – o mundo das escolhas individuais, das iniciativas descentralizadas. Nele, a preferência revela-se pela adesão (ou abandono) do cliente pelo fornecedor, pela substituição de um bem/ serviço por outro, etc. 2) Política – o terreno das escolhas e decisões coletivas, das iniciativas centralizadas, dos espaços, bens e serviços compartilhados ou consumidos em comum.

Aqui, a preferência revela-se pelo apoio ou veto a programas políticos (MORAES, 2001, p.56).

Conforme nos aponta o autor, na possibilidade do “quase-mercado” a ideologia estatal e a mercadológica se fundem – ou se confundem – e o cidadão se torna um cliente onde o parâmetro de qualidade é o mercado. Essas análises são importantes para adentrarmos nas relações de poder que vem perpassando pelos debates e análises acadêmicas sobre novas formas do poder privado agir no Estado. Neste contexto, em que pode influenciar o poder popular? E como se organiza uma sociedade em que o que é público deixa de ser estatal, e o que é privado é completamente naturalizado? Quais os reflexos disto para o foco específico das/nas cidades?

Neste sentido, a realidade de pesquisa em Gravataí apontou-nos o agravante sobre a facilidade de destituição das políticas públicas participativas de Estado. Nesta gama podem entrar também as perspectivas das Cidades Educadoras, onde a troca de viés ideológico no poder resulta na troca das políticas públicas. Permitimo-nos fazer esta afirmação partindo da realidade exposta pelas entrevistas dos gestores municipais. Assim como a participação dos jovens também não se coloca como satisfatória ainda que o contexto educador de cidade busque o planejamento para isto, a limitação do que é possível ser feito tem grande vulnerabilidade quando o tema é tomada de poder governamental. Com isso, consideramos que a população de uma localidade como Gravataí tem potencial formador educativo qualitativo na medida em que o poder público tenha esta visão administrativa expressa em nossa empiria. Porém, a não permanência desta concepção política pode sim acarretar em retornos aos vícios da estrutura estatal que em nada fomenta a participação popular, e principalmente, a lenta caminhada participativa de jovens na realidade política. Sobre este assunto, política de governo e política de Estado se colocam como elementos definitivamente distintos, visto que a intencionalidade da política de governo é modificada uma vez que não haja permanente insistência nas práticas coletivistas ou participativas. Já as políticas de Estado que não se materializaram em leis ou que não tenham um cumprimento severo no poder estatal, são facilmente suprimidas. Isso não significa dizer, no entanto, que políticas públicas que se tornem lei consigam efetivamente ser cumpridas, mas em primeira ordem, tornam-se políticas de Estado. No caso de

nossa pesquisa, a cidade de Gravataí, estas materializações se tornam ainda mais frágeis. No movimento contraditório, o espaço da cidade permite novas relações educativas capazes de pensar e repensar o *status quo* nos mais variados temas.

Reginaldo Moraes (2001, p. 63) aponta que os neoliberais necessitam cortar o mal pela raiz, pois “é urgente barrar a vulnerabilidade do mundo político à influência perniciosa das massas pobres, incompetentes, malsucedidas. Em primeiro lugar, reduzindo esse universo político – ou o campo de atividades sobre as quais elas podem influir, desregulamentando, privatizando, emagrecendo o Estado. Em segundo lugar, reduzindo o número de funcionários estatais que estejam submetidos à pressão das massas”. Em outras palavras, o autor menciona que é preciso esterilizar o poder do Estado, já que o nível de democracia que atingimos no poder executivo não permite retroceder a política do voto representativo. Isso significa que uma democracia participativa é ainda mais problemática para a expansão do planejamento capitalista, daí sua contínua necessidade de desconstituir o que é público em todas as esferas possíveis: educação, saúde, etc.

Este movimento de desconstituição gera outro processo que podemos observar nas entrevistas: o sucateamento e a descrença no sistema eleitoral. Nem o Estado promove uma reforma político-eleitoral, nem as massas conseguem mais aceitar a política no molde como se apresenta hoje. Esse contra-senso ficou evidente nas entrevistas na medida em que falar em eleições para as juventudes é falar de assuntos desagradáveis para a maioria. Por outro lado, dizem que é importante votar e que existem políticos “bons”, mas muito poucos. Como se dá uma disputa ideológica de um Estado em que a população se afasta do processo eleitoral? No período pós-ditadura militar, onde a democracia que havia sido esvaziada começa a se reerguer, o que podemos constatar sobre os processos participativos da camada popular que começou a adentrar espaços institucionais? A década de oitenta e noventa foram períodos de fortes tentativas da desconstrução capitalista sobre o Estado, devido ao fim das ditaduras na América Latina e o simbolismo da queda do muro de Berlim na Alemanha. O neoliberalismo do período democrático instituído após a repressão militar necessitava então, agir de forma sutil sobre os cidadãos. Uma forma disto foi um intenso movimento que percebemos até hoje, de desorganização social de trabalhadores através da flexibilização do trabalho e da fragmentação de grupos sociais anticapitalistas, no sentido de descreer na luta

de classes e no enfrentamento político. Estas evidências são percebidas nas falas de alguns jovens quando estes afirmam não dispor de participação ou envolvimento em temas políticos quaisquer.

A perspectiva da Cidade Educadora que conceituamos nos capítulos anteriores não nos pareceu tratar de potencializar a participação da sociedade civil no sentido de repassar tarefas (como propõe a Terceira Via), mas de potencializar a qualidade da política pública de uma nação, de um espaço, de uma cidade, através das políticas de participação social. Contudo, enfatizamos a permanente disputa por esta perspectiva teórica, pois, como vimos, estes conceituais europeizados na linha do EBES indicam de forma natural para que se projete a cidade dos consensos com ausência de contradições.

Neste sentido, duas ideias distintas sobre democracia, Estado e participação estão em questão, e é importante que façamos estas diferenciações sob o risco de alimentar o discurso reformista do Estado proposto pelos teóricos da Terceira Via, que, ao final do processo acabam por perpetuar a sobreposição entre capital/Estado. Tal perspectiva fomenta uma nova ordem de flexibilização do trabalho e do mercado, empreendedorismo, investimento em tecnologia, capital humano, etc. Estes elementos defendidos pelo EBES em que países da Europa necessitam para a reestruturação produtiva são fontes de tentativas de adaptação no caso brasileiro em que o EBES justamente nunca se efetivou. Assim, Peroni (2010) afirma que “esta agenda é simplesmente transposta”.

Uma democracia em fase de consolidação não tem utilidade para o capital, principalmente se houver o maior número de pessoas possíveis envolvidas com causas nacionais ou políticas. Quanto menos democráticos são os processos de um país, de uma cultura, de um lugar, mais fácil de incidir uma ação violenta na exploração de trabalho e de riquezas naturais.

Por essas razões, o capitalismo para se tornar veladamente “aceitável” tem defendido através de discursos publicitários diversos, um caráter “humanista”. Em nossas análises, isto acontece para retirar consensos sociais como sínteses para que o sistema possa se instalar “harmonicamente” sem conflitos e sem contradições. Um exemplo dos rumos pacíficos do capital é a sua fase monopolista em que se encaminha, conforme previsto por Engels nas palavras de Singer e Machado,

embora este afirme que a fase monopolista é a chave para a entrada do Estado Socialista.

Engels, em seu imortal opúsculo *Socialismo utópico e socialismo científico*, mostra de forma magistral como a instauração do socialismo poderia vir a decorrer da própria evolução contraditória do capitalismo, particularmente em sua fase monopolista. “A contradição entre a produção social e a apropriação capitalista se apresenta, pois, como *antagonismo entre a organização da produção na fábrica individual e a anarquia da produção na sociedade inteira*”. O antagonismo provém do fato de a organização fabril da produção ser planejada e o relacionamento das fábricas entre si e com fornecedores e consumidores ser condicionado pela competição em mercados, daí a anarquia da produção no plano social. Dessa contradição Engels deduz a necessidade da centralização do capital: “O fato de a organização social da produção no interior da fábrica ter se desenvolvido a ponto de se tornar incompatível com a anarquia da produção na sociedade, fora e acima dela, se torna palpável mesmo ao capitalista pela concentração violenta dos capitais, que se dá durante as crises por meio da ruína de muitos capitalistas grandes e de um maior número ainda de pequenos” (SINGER; MACHADO, 2000, p. 11-12).

Nesta lógica do capital, o dono do banco é o dono da empresa de ônibus, que é o dono da empresa de combustível, que compra participação na prestadora de serviço público, e por sua vez só expande ainda mais sua acumulação de riqueza e ingerência na vida da sociedade.

Considerando estes aspectos, a política pública deixa de ser pública. A concorrência já não é mais o principal elemento do giro do capital, pois as empresas se condensam. Atualmente, apenas 500 famílias concentram o capital acumulado, capaz de sustentar a humanidade inteira. Outras famílias e grupos foram perdendo espaço enquanto estas ganhavam, até chegarmos nesta síntese monopolista mundial. Podemos dizer que esta síntese orienta para caminhos de superação deste ciclo histórico: ou uma fase bárbara pós-capital, ou a possibilidade em que a fase monopolista abre para o socialismo levando em conta o colapso do capital – que é a perspectiva apresentada por Singer e Machado. O capital tem um problema em si: ele exige planejamento no qual o principal é expandir-se; não planeja apenas sua manutenção, pois manter-se é o mínimo que pretende. A produção fabril é controlada, os planos de produção das diversas áreas produtivas – incluindo serviços – são controlados e planejados, porém, a lógica da concorrência e da

competição de mercado não acompanha este planejamento e causa uma anarquia da produção no plano social (SINGER; MACHADO, 2000). Nessa relação, estão os trabalhadores/ consumidores que não dispõem da mesma temporalidade que o capital para planejar-se.

É da essência racional do homem “planejar”, isto é, projetar ao futuro sua existência, colocar para si, para sua comunidade doméstica, urbana e nacional, objetivos desejáveis e preparar atividades para atingi-los. Só em situações de extremo perigo ou privação deixa o homem de planejar seu futuro. Planejar a vida pessoal, comunitária, local, nacional etc. exige ter poder sobre certos recursos: sobre o próprio corpo, sobre o uso do tempo, sobre os meios básicos de sobrevivência. Escravos podiam no máximo planejar sua fuga da condição de escravo. Homens livres, dotados de direitos de cidadania, usufruindo certa segurança social planejam muitos aspectos de suas vidas e participam da feitura e da implementação de planos nas esferas sociais em que atuam. Planejar implica elaborar planos e implementá-los. Nesse duplo sentido, *planejar pressupõe o exercício de poder*. E esse poder tem de ser proporcional ao âmbito submetido ao plano (SINGER, MACHADO, 2000, p. 23-24).

Grande parte dos jovens está cada vez mais envolvida com o seu cotidiano agitado gerado pelas relações de trabalho, produção e produtividade, e passam pelas suas juventudes de forma a reproduzir o sistema transformando-o pouco ou não o criticando.

Entre outros elementos, o que se percebe de forma positiva em nossas análises junto aos jovens de Gravataí, é a propagação de uma perspectiva democrática em cada vez mais esferas da sociedade. Não há uma fórmula concreta de como fazer políticas públicas educadoras que alimentem a emancipação popular, pois como vimos, o mercado adentra o sistema político burguês atual e materializa as fontes vitais da sustentação capitalista. Porém, nos tentáculos contraditórios desta instituição – o Estado em suas várias esferas – há tentativas permanentes de disputar suas brechas e enfraquecer gradativamente a força da exploração capitalista, trabalhando a cidadania emancipatória, a educação e a dignidade humana em todos os seus sentidos. A partir dessas resistências são propostas lutas por uma liberdade social que o próprio capital jamais possibilitará sem que haja embate. Caberá à sociedade e as suas diferentes gerações em luta continuar

incansavelmente se organizando com os instrumentos que melhor convier aos cenários e conjunturas globais/ locais que incidam nas práticas sociais e na consciência coletiva.

As políticas públicas propostas na concepção de Cidade Educadora buscam permanentemente orientar para outra relação entre cidade e cidadãos. Neste sentido, a participação popular é o elemento fortalecedor dos espaços que podem ser de resistência à lógica da perversidade capitalista, entre eles, os espaços de cultura, de associações, de coletivos diversos com trocas dialógicas, entre outros. Isto tudo sem perder de vista que há uma lacuna na participação popular e na intencionalidade da participação popular, pois esta sempre acaba não obtendo o sucesso que poderia.

Os entrevistados políticos passaram a ser chamados de sujeitos nesta pesquisa, tendo em vista que percebemos que eles fazem parte do que anunciamos na Introdução desta dissertação, quando nos referimos aos novos atores sociais institucionalizados no Estado burguês. A situação é relativamente nova, pois é uma administração do poder público criado nos moldes da democracia representativa, de um Estado que serve de apoio ao capital, sendo gerido por uma classe emergente na política formal: a classe trabalhadora. Assim, que desafios aparecem nas tentativas de consolidações políticas democráticas na cidade e aquilo que realmente é possível ser feito? A vanguarda trabalhadora no poder estatal se transforma perante ele, ou tenta transformá-lo na sua gênese antidemocrática?

Destas perspectivas, o alvo não foi analisar o quanto persuasivo da ideologia da classe trabalhadora o Estado é, mas sim, o que é possível ser feito a partir deste Estado realmente existente, para construir outras formas de relação com a sociedade partindo do que nos sinalizam os jovens. Neste sentido, analisando a experiência de Gravataí juntamente das propostas da Cidade Educadora, compreendemos que a política administrativa desses segmentos políticos que tomam o poder, podem apenas alimentar a lógica capitalista, como também podem proporcionar cada vez mais espaços de diálogo e educação política para incidir na realidade concreta. Boaventura Souza Santos (2005) propõe que as camadas populares reinventem a democracia a fim de que a humanidade dê um importante passo para a revolução social numa transformação mais radical sobre a realidade concreta, partindo de horizonte teórico para ação reflexiva-incisiva na prática. Sob o

risco de que as movimentações espalhadas pelo mundo afora contra o capital, percam gradativamente suas forças e não signifiquem mudanças internacionalistas consideráveis.

Cabem aos partidos de esquerda que tomam o espaço do Estado, e os movimentos sociais que lutam fora do Estado, disputar pelo efetivo poder popular sobre a esfera pública e em todos os outros espaços possíveis para a libertação humana. Para isto, a alternativa democrática envolve não apenas a inserção da população nas políticas públicas. Envolve também a formação educativa e o contato com o fazer política, além de planejar formas de se desvincular gradativamente dos vícios existentes na condução do Estado histórico fazendo com que os privilégios e correlações de poder entre a política e o mercado, percam suas forças. Neste sentido, o poder local explorado nos estudos sobre Cidade Educadora, configuram-se como estratégias de ação política no espaço da cidade e suas potencialidades. Embora nossa experiência em Gravataí demonstre que estes planejamentos são lentos, graduais e permanentes, também pudemos perceber que são necessários e importantes para a construção de outra lógica política.

A relação entre as juventudes e a Cidade Educadora em Gravataí nos alerta para a necessidade da participação dos jovens na sua realidade, com necessidade de se sentir parte de algum grupo, seja político, cultural ou social. Os problemas vindos do trabalho no sentido de “emprego” perpassam a realidade e a preocupação de todos. Sobre a participação política efetiva nas suas realidades, reconhecem que não participam embora sintam que é necessário. A não participação pode simbolizar aquilo que é velado, mas existe: o “grito social de socorro” por romper com uma lógica onde as pessoas sejam subjugadas à exploração do trabalho e às relações políticas de Estado sem interferir na sua realidade. As políticas públicas numa perspectiva orientada para inéditos processos democráticos são elos que podem ligar a participação e a consciência da população e dos jovens em especial. Assim, os jovens admitem a existência do elemento alienante na mídia, por exemplo, um “educar para a apolitização”. Criticam isto, mas, contraditoriamente, nada ou pouco fazem ou fomentam para mudar esta realidade.

A Cidade Educadora, como uma proposta de permanente planejamento sobre políticas públicas, é um projeto potencializador político-educativo, pois trata de diversos setores e áreas da cidade. O que a realidade empírica da administração

pública reconhece, no entanto, é a dificuldade de diálogo e de consciência das próprias comunidades na questão de envolver-se mais com a política local. Na questão das juventudes, a empiria anuncia a dificuldade de participação social aliada ao fator da categoria não se enxergar como um grupo de iguais.

Assim, jovens não se reúnem por ser jovens. Porém, músicos jovens se reúnem por serem músicos. Não há na cidade, uma organização representativa sindical juvenil, portanto, as relações de trabalho efetivamente não recebem uma conotação de movimento agregador; daí o sucesso dos movimentos culturais, pois podemos percebê-los como espaços de socialização possível que a rotina perversa das jornadas de trabalho não permite.

Contudo, não cabe nem colocar tudo ao campo cultural caindo na desconexão de teorias flutuantes, nem alegar que somente movimentos sociais de sindicatos e lutas contra a exploração do trabalho sejam as únicas formas genuínas de relações sociais anticapitalistas.

Há abundantes sinais da existência de todo gênero de contramovimentos que variam da propaganda da diversidade cultural como mercadoria a intensas reações culturais à influência homogeneizadora dos mercados globais e estridentes afirmações da vontade de ser diferente ou especial (HARVEY, 2004, p. 97).

Harvey argumenta ainda, que para não cairmos num discurso cultural de “pós-industrialismo e pós-modernismo”, sem também ignorar os elementos culturais anticapitalistas, a história da fragmentação dos movimentos sociais, culturais e populares diversos, precisa ser unificada. O século passado configurou o nascimento de diversos setores sociais constituídos por lutas e desejos de liberdades humanas em busca de uma emancipação das variadas formas de opressão. O que a contemporaneidade nos mostra, portanto, bem como a preocupação expressa por Leher no subcapítulo 3.2, é a necessidade destes movimentos unificarem sua perspectiva de luta em torno de um inimigo comum, sob pena de continuar estas lutas atendendo apenas necessidades pragmáticas nas formações sociais. A argumentação de Leher vem ao encontro de Harvey no que diz respeito à formulação necessária no fortalecimento globalizado anticapitalista. O que

Harvey (2004) aponta no sentido da explanação de nossa pesquisa, é que estes movimentos culturais e pró-diversidade necessitam ser “religados”.

Assim, portanto, não basta fomentar no espaço local a participação social partindo do pertencimento e das culturas, sem que estes espaços não estejam em sintonia de ligação com um movimento globalmente amplo. Boaventura Souza Santos (2005) sugere a correlação democrática entre poder local gradativamente ao global, sob risco de enfraquecer a alta intensidade em que a democracia é capaz. O desafio se expressa em encontrar pontos comuns na diversidade e partir para práticas transformadoras.

O trabalho de síntese das múltiplas lutas hoje existentes tem de ser permanente, pois os campos e terrenos em que essas lutas se travam, e as questões a que respondem, estão em perpétua mudança, acompanhando as alterações da dinâmica capitalista e das condições globais associadas. A frase de Raymond Williams acerca da “defesa e promoção de certos interesses particulares, adequadamente unificados” como maneira de fornecer bases ao “interesse geral” é, portanto, a tarefa essencial a ser apreendida (HARVEY, 2004, p. 103).

No exemplo do que nos coloca o autor, as questões de gênero, etnia, etc., ao contrário da visão “mascaradora” da verdadeira luta contra o capital, servem, em nossa análise, muito mais para ajudar na materialização do processo de consciência dos reflexos do capitalismo do que para disfarçá-lo. Esses processos concomitantes que foram se dando principalmente entre os anos setenta e 2000, no caso do Brasil, influenciaram (ou tentam influenciar) a atual vida legal, burocrática e cotidiana da sociedade através de instituições de políticas públicas. Um exemplo disto é o Estatuto da Juventude. Não são retrocessos aos movimentos capital/ trabalho, mas sim, podem ser impulsionadores, se planejados de forma crítica e alerta na luta contra-hegemônica.

Neste sentido, a questão das políticas públicas é processo permanente conforme mostrou-nos os gestores de Gravataí, embora os jovens tenham na sua maioria, demonstrado que estas políticas não os atingem diretamente. Apresentou-se em nossa pesquisa, que os jovens não conseguem identificar em que o poder local influencia seus cotidianos, a não ser elementos como a limpeza da cidade que foi mencionada positivamente em todos os casos. A política tem o desafio de ser um

foco de resistência ao sistema capitalista. Entretanto, os processos participativos e democráticos são lentos e ainda não conseguem atingir toda a população de um país como o Brasil, ou de uma cidade como Gravataí.

Gestor 3 – Cada vez mais a cidade ganha uma dimensão de importância na construção de cidadania e políticas públicas, viemos avançando nas últimas décadas e principalmente nos últimos oito anos a transferência de recursos diretos para os municípios, onde a política pública acontece de fato. Na cultura destaco os fundos municipais de cultura, as conferências de cultura, os conselhos de cultura e os planos de cultura. Porém, percebo que o processo educativo depende de uma nova visão sobre a política de gestão e a política tradicional em si. Perceber-se como educador é o princípio do processo de transformação, uma cidade mais democrática é uma cidade mais exigente, *uma cidade mais educada é uma cidade mais planejada*, o despertar deste processo é uma definição política muito forte, na contramão da massificação de que falávamos, não é fácil quebrar as regras do jogo. [Grifo nosso]

Conforme mencionou-nos o *Gestor 3* em nosso destaque, nesta e em outras falas anteriores, a política democrática é sempre mais difícil, e podemos dizer que o autoritarismo é um caminho mais fácil, porém, aponta que uma cidade mais educada torna-se uma cidade mais exigente, mais atenta às politicagens, aos populismos e aos movimentos que vão contra as comunidades e os grupos sociais em geral. Não somente isto, mas uma cidade que compreende a necessidade da participação e da formação de seus sujeitos é uma cidade que contribui para a cidadania emancipatória em processo de transição da libertação como citamos no princípio desta dissertação. Neste sentido, a distância histórica desse movimento torna este contexto um processo de permanente disputa ideológica pela libertação humana.

Um exemplo disto foi a ditadura militar como um movimento pró-capital executado de forma violenta. Os territórios mais “democratizados” exigem novas formas de repressão e controle social. Quanto mais exista movimentação política contra-hegemônica, mas “flexível” tem que ser a forma de manipular as massas sem meios violentos de persuasão. Por estas razões que a democracia é conceito que não podemos nos distanciar. Não devemos prescindir de disputar a democracia pelo simples fato de ser uma categoria burguesa na sua forma hegemônica até os dias de hoje.

Em torno desta colocação, a Cidade Educadora pode ser um passo no pensar das políticas públicas que ligam a “nova” (velha) camada da classe popular ao poder

e ao acesso cidadão. Reconhecidamente, uma das coisas mais difíceis nas sociedades contemporâneas é organizar a classe oprimida. Por isso, a empiria mostrou uma das maiores contradições na relação entre sociedade e Estado: a efetivação da participação nas políticas públicas. Mas, e por quê? O que a pouca participação nos quer dizer? E as novas gerações pouco participativas? O que elas simbolizam? Para que rumo iremos? Que sínteses fazer? Como discutir novas ordens sociais analisando o poder local?

Após nossas análises, percebemos que a temporalidade do capital globalizado aparece como um dos elementos que impedem os avanços da organização popular e do processo de produção da consciência, pois o giro do capital é muito alto e a contrapartida na organização dos oprimidos não é na mesma proporção. Os trabalhadores se ocupam de trabalhar para sobreviver, enquanto o capital se ocupa exclusivamente de planejar sua expansão ou minimamente a reprodução da lógica vigente. Assim, o capitalismo torna-se capaz de destruir todas as barreiras espaciais, conforme nos mostra Harvey (2004, p. 86):

O horizonte temporal imposto por Wall Street simplesmente não tem como compatibilizar-se com as temporalidades dos sistemas sociais e ecológicos de reprodução de modo responsivo. E não é preciso dizer que o acelerado tempo de giro imposto aos mercados financeiros é ainda mais desgastante para os trabalhadores (envolvendo sua segurança no emprego, sua formação profissional etc.) e para o mundo da vida da reprodução socioecológica. Nos últimos vinte anos, esse ponto de tensão tem ocupado lugar central na economia política do capitalismo avançado.

Através do apontamento de Harvey atingimos a principal parte de nossas análises e estruturações sobre o fenômeno de pesquisa. Para isso, vamos retomar a contradição no objeto em que citávamos inicialmente: um “abismo” entre as políticas participativas de uma proposta de gestão pública e a pouca participação juvenil nelas; e o fato dos próprios jovens admitirem que seja preciso participar, incidir e se envolver com questões do seu cotidiano e de sua vida, porém, demonstraram consciência que não participam ou pouco participam. O que podemos perceber nos elementos que envolvem este “abismo”? Nossa aproximação é a temporalidade do capital. Retomando o que Paul Singer e João Machado (2000) problematizaram sobre o planejamento da produção, nos deparamos com a falta de possibilidades de

planejamento social. Quando muito, o planejamento social fica a cargo de poderes públicos e a população à sorte das gestões que tomam o poder. Neste sentido, as Cidades Educadoras carregam um grande potencial educativo na intensificação do planejamento daqueles que vivem na cidade, embora deva ser permanentemente trabalhada. Esta relação dialética da capacidade humana de planejar-se e aprender uns com os outros, suscita também um debate sobre a necessidade – que vai além da possibilidade – de que as camadas populares se organizem planejadamente.

O capital tem tempo para planejar sua existência, enquanto a classe trabalhadora só tem tempo para planejar sua sobrevivência – e às vezes nem isso. Nas entrevistas com os sujeitos jovens, percebemos que era nítida a consciência de que a realidade não os agradava, a violência, o trabalho, a falta de opção cultural, as diversas “faltas” de estruturas. Esta consciência apareceu fortemente. Também observamos nas entrevistas a consciência da necessidade de transformar isso. Nosso “abismo” reside na “não-ação” e na “não-reflexão” organizada sobre esses temas.

Vivemos num sistema que se nutre da expropriação do outro, ou seja, esvazia a capacidade política e organizativa de qualquer movimentação crítica, tornando os jovens que se incomodam com a realidade, em grande parte, meros espectadores dessa realidade. Nosso sistema ideológico está planejado para desconstituir a política, o Estado, as lutas sociais, a cultura popular, os direitos dos trabalhadores, a capacidade humana solidária, o controle social no avanço de políticas públicas, etc. O planejamento do capital necessita desconstituir cada vez mais espaços e setores da sociedade que tem a esperança de que “há alternativas” e que a democracia é possível e urgente. No centro desta luta – às vezes silenciosa e às vezes violenta – está a camada jovem da classe trabalhadora numa condição deficitária de fatores mínimos para sobreviver, e, portanto, não dispõe deste mesmo tempo para reflexão/ação sobre sua realidade.

A possibilidade educativa na administração da cidade – as Cidades Educadoras – está, na permanente construção de elos e diálogo com a comunidade, principalmente na organização de políticas públicas que envolvam participação popular. Pesquisas sobre políticas públicas aos jovens de regiões metropolitanas no Brasil (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006) nos mostram que a participação é pouca e as políticas concretizadas também são poucas. Estes elementos se apresentam

como limites diante da análise inicial entre jovens, participação e cidadania. Neste sentido, levamos em conta que a disputa por avanços nessas áreas são elementos caros e necessitam de fomento permanente para uma maior abrangência possível dado os desiguais instrumentos que o capitalismo e a classe trabalhadora possuem nesta luta.

Gestor 3 – Acho que o mundo dos adultos tem uma visão pessimista, eu particularmente tenho uma visão absolutamente otimista, acho que as juventudes vem quebrando paradigmas, barreiras morais, preconceitos geracionais, a juventude que está aí é revolucionária sem mesmo saber que é revolucionária.

A passagem do *Gestor 3* reporta-nos ao que Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1993) relata sobre a realidade a ele contada por um trabalhador certa vez, onde o autor passa a perceber que mesmo sem aquele homem saber formalizar com suas palavras sua situação de opressão, sem ter formação intelectualizada ou sequer saber ler e escrever, ainda assim, tinha a consciência do lado que pertencia e o quanto a exploração na sua pele falava mais do que mil tentativas de formulação teórica sobre sua condição.

Esta condição, ao contrário do que o pensamento hegemônico tenta difundir – e em grande parte com sucesso –, acontece também com os jovens contemporâneos na cidade, pois eles percebem – consciente ou inconscientemente – que há algo errado na totalidade de suas vidas. Buscamos nos afastar das teorias propagadoras da relativização absoluta e alto nível de complexidade nas relações humanas, pois a ordem primeira é que enquanto há capitalismo bárbaro mediando nossas relações, não há como apreender apenas seu resultado social sem levar sua essência material em consideração. Analisamos os avanços sociais e os chamados por alguns autores “novos” movimentos sociais, como sendo importantes, mas sem vincularmos de forma alguma a uma pós-modernidade fragmentada imobilizadora da classe trabalhadora. Pois ao contrário do possa parecer, “a luta de classes não morreu”...

Belchior ilustra este pensamento com grande sensibilidade na letra de uma música que marcou uma época na voz de Elis Regina e ainda nos oferece análises sobre a realidade e sobre o que as juventudes ainda carregam nas suas sínteses quando comparadas às juventudes de outrora:

Hoje eu sei
 Que quem me deu a ideia
 De uma nova consciência
 E juventude
 Tá em casa
 Guardado por Deus
 Contando vil metal...
 Minha dor é perceber
 Que apesar de termos
 Feito tudo, tudo,
 Tudo o que fizemos
 Nós ainda somos
 Os mesmos e vivemos
 Ainda somos
 Os mesmos e vivemos
 Ainda somos
 Os mesmos e vivemos
 Como os nossos pais...

Desconstituímos assim, a verdade criada no senso comum de que a “juventude está perdida” e que não temos alternativas; pois tudo é processo, é luta, é contradição, é resistência. Esta petrificação da realidade não é verdadeira, não é possível, não é dialética. As juventudes pouco participativas, assim como qualquer sujeito da classe oprimida neste país, não podem seguir sendo tratadas como culpadas por um crime político que não cometeram. Mas por quê?

Jovem 3 – Porque nada é perdido. É perdido no momento que a pessoa morre.

Nem a “juventude está perdida”, nem o jovem que disparou a bala de chumbo num bairro em Gravataí está perdido, nem as pessoas que perderam suas vidas lutando por um país democrático fizeram tudo em vão. Ainda que muitos inocentes paguem com o próprio sangue por uma dívida de desigualdade histórica, precisamos acreditar que há esperança e que existem alternativas. Estas esperanças precisam ser concretizadas para que a naturalização da condição de desigualdade e violência tenha uma superação.

Encerramos a escrita desta dissertação de mestrado, repletos de indagações, de inconclusões e acima de tudo, analisando a partir da teoria/ empiria, as práticas e discursos que impedem ou fomentem os sujeitos de problematizar sua própria

consciência em busca da construção do pensamento crítico. Assim, poderemos seguir na luta pela materialização da *11ª Tese sobre Feuerbach* – “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p.103). Não alçaremos novas teorias filosóficas sobre a vida dos seres humanos na Terra, enquanto tivermos que falar em luta de classes, em exploração, expropriação, espoliação e em injustiça social. Enquanto a tese citada não for capaz de subsidiar a superação do capitalismo, a emancipação humana seguirá apenas como horizonte de nossas práticas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994. In SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

ABRAMO, Helena; VENTURINI, Gustavo. *Juventude, política e cultura*. In *Revista Teoria e Debate*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: 2000. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=1484>. Último acesso em: 14 de janeiro de 2011.

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luis Carlos Gil; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

AICE. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. In *X Congreso Internacional de Ciudades Educadoras – São Paulo*. Barcelona: AICE, 2008.

ANDRÉ, Hildebrando A. *Gramática ilustrada*. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999. In TAVARES, Elen M. *Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?*. Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. 2010.

BARBOSA, Eni. *Gravataí no contexto administrativo do século XVIII*. In *Gravataí: história e cultura*. Gravataí: SMEC, 1987.

BARBOSA, Eni. *A arquivologia e a escravidão negra no Rio Grande do Sul*. In *Anais: Gravataí: do êxodo à composição étnica*. Gravataí: SMEC, 1988.

BARROSO, João. *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. In *Educ. Soc. Campinas*, 2005.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. *Gravataí no processo de municipalização do Rio Grande do Sul*. In *Anais: Gravataí: do êxodo à composição étnica*. Gravataí: SMEC, 1988.

BERND, Zilá; BAKOS, Margareth M. *O negro: consciência e trabalho*. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

BOSCH, Eulália. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Espanha: Santillana, 2008.

BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. *Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora*. In: *Cidade Educadora – princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

CABEZUDO, Alicia. *Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais*. In: *Cidade Educadora – princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

CADERNOS DA MARCHA MUNDIAL DE MULHERES. São Paulo: Montaigne, 2008.

CAMARGO, Márcia. *Novas políticas públicas de combate à violência* In *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. GODINHO, Tatau; FARIA, Nalu; BORBA, Angela (orgs). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRASCO, Silvia. *A cidade como projeto educativo Multiculturalidade: repensar a integração socioeducativa* in GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARTA LOCAL. *Espacios y calidad de vida para la infância*. In VILLAR, Maria Belén Caballo. *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CASTRO, Mary Garcia. *O que dizem as pesquisas da UNESCO sobre juventudes no Brasil: leituras singulares*. In: MORAES, Regina Reyes; PORTO, Marta; HENRIQUES, Ricardo (Orgs.). *Juventudes, culturas e cidadania*. Rio de Janeiro: Comunicações do Instituto de Estudos da Religião, 2002. p. 63-90 (Edição Especial). In: SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens de municípios de regiões metropolitanas*. In *Revista Brasileira de Educação*. V. 11 nº 32, maio/agosto, 2006.

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). *Dicionário do trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. In: TAVARES, Elen M. *Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?*. Mestrado, Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. 2010.

CHOMSKY, Noam. *O que o tio Sam realmente quer*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ClAVATTA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Rio, Petrópolis, Vozes, 2001. In: FONSECA, Laura Souza. *Em tempos de despossessão, precariedades na educação como política de estado e no PETI como política de governos*. Trabalho necessário – ano 6 – nº7, 2008.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação educadora, 2005. In: INTERNATIONAL SEMINAR "RESTRICTED GOVERNMENT REFORM: BRAZIL AND LATIN AMERICA IN A GLOBALIZATION CONTEXT", 1998. In: SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens de municípios de regiões metropolitanas*. Revista Brasileira de Educação. V. 11 nº 32, maio/agosto, 2006.

CUNHA, Marion Machado. *O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em SINOP/ MT na década de 1990: o sentido do coletivo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DEMO, Pedro. *Pobreza política – a pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Sumaré: Martin Claret, 2002.

ETCHEGOYEN, Miguel A. *Educación y ciudadanía: La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: Stella, 2003.

FAGUNDES, Antonio Augusto. *O anjo e a aldeia dos anjos*. In *Gravataí: história e cultura*. Gravataí: SMEC, 1987.

FAGUNDES, Célia. *A participação da etnia negra na sociedade gravataiense: presença negra em Gravataí*. In *Anais: Gravataí: do êxito a composição étnica*. Gravataí: SMED, 1988.

FERRETI, Celso; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela. *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*. Cadernos de Pesquisa, v. 34,

n. 122, p. 411-423, maio/agosto, 2004. In: SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens de municípios de regiões metropolitanas*. Revista Brasileira de Educação. V. 11 nº 32, maio/agosto, 2006.

FLORES, Hilda Agnes Hübner. *Lusos e alemães: fronteiras étnico-culturais*. In *Gravataí: história e cultura*. Gravataí: SMEC, 1987.

FLORES, Moacyr. *A transmigração dos guaranis para a aldeia de nossa senhora dos anjos*. In *Anais: Gravataí: do êxodo à composição étnica*. Gravataí: SMEC, 1990.

FONSECA, Laura Souza. *Em tempos de despossessão, precariedades na educação como política de estado e no PETI como política de governos*. Trabalho necessário – ano 6 – nº7, 2008.

FRABBONI, Franco. *La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora*. In VILLAR, Maria Belén Caballo. *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. *As bocas da rua: “eu te vejo, mas você não me vê – cognicidade das memórias res(sentimentos da cidade visível)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A Editora Ltda, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987

_____. *Educação e Mudança*. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. *Transformar o mundo*. São Paulo: FTD, 1989.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L e PM, 2002.

GIDDENS, Anthony (1997) "Admirável mundo novo: o novo contexto da política", In: MILIBAND, David (org.) *Reinventando a esquerda* (São Paulo: Unesp). In: LEHER, Roberto. *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO. 2000.

GOHN, Maria da Glória. Capítulo V. *Educação, trabalho e lutas sociais*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO. 2000.

GORENDER, Jacob. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOZZI, Gustavo. *Estado contemporâneo*. In: *Dicionário de Política*. Vol. 1. (orgs) BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Pasquino. 5ª ed. Brasília: UnB, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007

HARVEY, David. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Loyola, 2004.

HAYEK, Friedrich A. (1998). "Os princípios de uma ordem social liberal". In: CRESPIGNY, Anthony; CRONIN, Jeremy (Eds.). *Ideologias políticas*. (Brasília: Editora da UnB). In: LEHER, Roberto. *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO. 2000.

HERBERT, Sérgio Pedro. *Cidadania*. In: *Dicionário Paulo Freire*. ZITKOSKI, Jaime; STRECK, Danilo; REDIN, Euclides (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

IBASE e PÓLIS. Publicação da Pesquisa: *Diálogo nacional para uma política pública de juventude*. Elaboração: RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia. Rio de Janeiro: IBASE, São Paulo: PÓLIS, 2006

INDOVINA, F. *Un escrit: Ciutat /Nens, una simbiosi*. In Ayuntamiento de Barcelona: *IV Jornades de Barcelona a l'escola. La ciutat a la fi del millenni: un nou context educatiu*. Barcelona: 1995. In VILLAR, Maria Belén Caballo. *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. *Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil*. In *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

_____. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LEHER, Roberto. *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO. 2000.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Système nouveau de la nature et de la communication des substances* (1. Ed., 1695). Paris: Flamarion, 1994. In: SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

LENIN, Vladimir Ilich. *Que fazer?: a organização como sujeito político*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LYNCH, Ernesto Guevara. *A jornada de Ernesto e Alberto Granado*. In: GUEVARA, Ernesto Che. *De moto pela América do Sul: diário de viagem*. 2ª ed. São Paulo: Sá, 2003.

MANCUSO, Eduardo. *Marxistas*. Porto Alegre: Renascença, 2002.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. *La Juventud es Más que una palabra*. In: *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996. In: ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luis Carlos Gil; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

MARTHA, Augustinho. *A evolução histórica de Gravataí*. In *Gravataí: história e cultura*. Gravataí: SMEC, 1987.

MARX, Karl. *O capital – crítica da economia política*. Livro 1. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATTELART, Armand. *Comunicação mundo – história das ideias e das estratégias*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, pra onde vai?* São Paulo: SENAC, 2001.

MÜXEL, Anne. *Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem rótulos*. In PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília. (org.) *Juventude e contemporaneidade*. Revista brasileira de educação, 1997. In SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

PERALVA, Angelina. *O jovem como modelo cultural*. In PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília. (org.) *Juventude e contemporaneidade*. Revista brasileira de Educação, 1997. In SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

PERONI, Vera. *Redefinições no papel do Estado: parcerias público/ privadas e a gestão da educação*. Texto apresentado no Congresso Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação, 2010.

PONT, Raul. *A estrela necessária*. Porto Alegre: Veraz, 2002.

_____. *Democracia participação cidadania: uma visão de esquerda*. Porto Alegre: Palmarinca, 2000.

QUINTANA, Mário. *Mario* – RUAS, Tabajara; TREVISAN, Armindo (orgs). Publicação: CEEE – Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; WÜRDIG, Rogério Costa. *Políticas públicas para a cidade educadora na perspectiva da infância: interfaces entre o lúdico, a escola e a cidadania*. In *Educação Unisinos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; LOURENÇO, Alice. *Marcas do tempo: violência e objetivação da juventude* In *Jovens em Tempo Real*. FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROCHA, Janaína; DOMENICH, Mirela; CASSEANO, Patrícia. *Hip Hop: a periferia grita*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SADER, Emir; BETTO, Frei. *Contraversões – civilização ou barbárie na virada do século*. São Paulo: Boitempo, 2000.

SADER, Éder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Julio Ricardo Quevedo dos. *A América meridional & o processo europeizador: século XVIII*. In *Anais: Gravataí: do êxodo à composição étnica*. Gravataí: SMEC, 1988.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil. A socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2001.

SECRETARIA NACIONAL DE MULHERES. *Almanaque da mulher*. 2009.

SEMERARO, Giovanni. *Educação – fronteira política*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SINGER, Paul; MACHADO, João. *Economia Socialista*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SOARES, Vera. *Muitas faces do feminismo no Brasil in Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. GODINHO, Tatau; FARIA, Nalu; BORBA, Angela (orgs). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: Trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991. In SOARES, Vera. *Muitas faces do feminismo no Brasil in Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. GODINHO, Tatau; FARIA, Nalu; BORBA, Angela (orgs). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens de municípios de regiões metropolitanas*. In *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006.

STRASBURGER, Victor. *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*. Porto Alegre: Artmed, 1999. In SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

TAVARES, Elen M. *Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?*. Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. 2010.

THOMPSON, John B. *O escândalo político – poder e visibilidade na era da mídia*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMMASI, Livia. *Publicación del Seminario regional: Juventud, diversidad cultural y desarrollo local – Um olhar sobre as experiências de políticas públicas de juventude na América Latina*. Viña del Mar, Chile: CIDPA, 2003.

TONUCCI, Francesco. *El bambino como indicatore ambientale e modello di diversità culturale. L'esperienza del laboratorio "Fano: La città dei bambini"*. Bologna: 1994. In

VILLAR, Maria Belén Caballo. *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, José Carlos; PAULICS, Verônica. *Política Municipal de Juventude*. Fundação Perseu Abramo, 2006, www.2fpa.org.br último acesso em 05 de janeiro/2001 às 20:50.

VILLAR, Maria Belén Caballo. *A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VINTRÓ, Eulália. *Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona*. In: *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WOOD, Elen. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo; REDIN, Euclides. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Paulo Freire e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aos jovens

Questões:

- 1) Descreve nome; idade; grupo que participa ou reúne.
- 2) Há quanto tempo participa?
- 3) Este grupo discute algo sobre a cidade em que moram?
- 4) Gosta da cidade em que mora? Por quê?
- 5) Este grupo discute sobre jovens, de modo geral?
- 6) Trabalhas? Se sim, onde? Se não, já procurou emprego alguma vez?
- 7) Votou nas últimas eleições?
- 8) Acha importante votar? Por quê?
- 9) O que pensa sobre a política de modo geral?
- 10) Participa de discussões quando o assunto é política?
- 11) Qual tua esperança para o mundo, para a sociedade?
- 12) E Gravataí, qual tua expectativa da cidade em que mora?
- 13) Ocupas de vez em quando algum lugar público na cidade? Qual? Se não, por quê?
- 14) O que pensas sobre os políticos que conheces?
- 15) O que alguns amigos teus mais próximos pensam sobre política?
- 16) E o que pensam sobre a cidade?
- 17) Conheces pessoas jovens que gostam de política, ou de debates, ou de assuntos sobre governos?
- 18) O que tu esperas do futuro?
- 19) E do presente?
- 20) O que é ser cidadão, para ti?
- 21) Te consideras um(a) cidadão(ã)?
- 22) Se fosses conversar diretamente com a prefeita da cidade, o que diria a ela que falta em Gravataí?
- 23) E o que falta aos jovens?
- 24) O que é política pública, para ti?
- 25) Consegues identificar alguma política pública que exista aos jovens em Gravataí?
- 26) Concordas quando algum adulto diz: “a juventude está perdida!”? Por quê?
- 27) Tens desejo de morar em Gravataí ou de se mudar, futuramente?
- 28) O que pensas sobre o meio ambiente e a cidade?
- 29) Qual tua participação na preservação do meio ambiente?
- 30) Estudas? Onde?
- 31) Gosta do que estuda?
- 32) O que considera importante no que estudas?
- 33) No que achas que o estudo vai auxiliar na tua vida?
- 34) O que pensas sobre as escolas de Gravataí?
- 35) E sobre os professores?
- 36) O que mudaria na atual escola para formar cidadãos melhores?
- 37) Qual a tua avaliação sobre o atual governo municipal?
- 38) E sobre os atuais legisladores municipais – os vereadores?
- 39) Sabes qual é o papel da Prefeitura e qual o papel da Câmara de Vereadores?
- 40) O que aprendeste sobre política na escola, lembra?
- 41) E o que aprendeste sobre política em casa?

- 42) Concordas com o que aprendeste?
- 43) Fazes algo, ou debates com alguém para mudar a política?
- 44) Te sentes bem em andar nas ruas de Gravataí? Por quê?
- 45) Que espaços faltam aos jovens em Gravataí?
- 46) O que mais te incomoda na cidade de Gravataí?
- 47) E o que mais gosta na cidade??
- 48) Qual o ambiente que mais gostavas de ficar quando criança, e quais que mais gosta hoje?
- 49) Participas da vida noturna da cidade? Onde costumavas ir? Se não participas, por quê?
- 50) O que é ser feliz?
- 51) Onde achas que está a solução para a felicidade, na tua opinião?
- 52) Participou de alguma atividade cultural promovida pela Prefeitura? Qual?
- 53) O que pensas sobre campanhas políticas?
- 54) O que pensas sobre a mídia? (jornal, noticiários, etc)
- 55) O que pensas sobre o futuro dos jovens brasileiros, de modo geral?
- 56) Quais teus maiores medos?
- 57) E quais teus maiores medos quanto à sociedade?
- 58) E maiores prazeres?
- 59) És usuário de drogas?
- 60) Já usou?
- 61) O que pensa sobre drogas?
- 62) E sobre álcool?
- 63) O que pensas sobre o tráfico de drogas?
- 64) Considera tua cidade violenta? Por quê?
- 65) Quais soluções pensarias para a violência entre os jovens?
- 66) Quais os maiores preconceitos que sofres?
- 67) Se sofres, diga quais as alternativas para eles?
- 68) Achas que os adultos tem otimismo em relação ao futuro dos jovens? Por quê?
- 69) E os próprios jovens, tem otimismo em relação ao seu futuro?
- 70) Achas que os jovens participam pouco, médio ou muito das decisões políticas da cidade? Por quê?
- 71) Se achas pouco ou médio, consegues dizer onde estaria o problema na participação dos jovens sobre a vida na cidade?
- 72) Consideras um problema os jovens não participarem?
- 73) Como seria a cidade ideal para ti?
- 74) Tu achas que os jovens hoje, se preocupam somente com eles mesmos ou se preocupam com o futuro da sociedade de modo geral? Por quê?
- 75) Tu te preocupas com a sociedade de modo geral também?
- 76) Consideras que o ser humano é naturalmente egoísta ou naturalmente solidário? Ou nenhum dos dois?
- 77) Sobre sexualidade: achas que o mundo dos adultos compreende a sexualidade do jovem?
- 78) O que pensas sobre ter filhos?
- 79) O que pensas sobre homossexualidade?
- 80) O que pensas sobre o papel das mulheres na sociedade atual?
- 81) Concordas com a frase: “ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”?
- 82) Que tipo de músicas curtes?

83)Qual o emprego ideal para ti?

84)O que pensas sobre a desigualdade social?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas aos gestores públicos

Questões aos gestores:

- 1) O conceito de Cidade Educadora propõe que a gestão pública municipal seja totalmente educadora, num sentido amplo de educação, para além de secretaria ou departamento de educação, também para além da escola, mas de modo geral, numa visão política de rede entre os diversos setores da cidade e de participação democrática efetiva de todos em torno de qualidade de vida dos cidadãos, e não apenas a determinados grupos da sociedade. Gravataí hoje, no teu ponto de vista, tem esta visão administrativa? Por quê?
- 2) Gravataí foi oficialmente uma Cidade Educadora filiada à Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, nascida e sediada em Barcelona na Espanha, desde 1990. Mesmo no atual momento, sem a filiação, consideras que a política de gestão educativa junto à população de modo geral permanece?
- 3) Quais políticas públicas, programas ou formas de gestão administrativa interna e externa que consegues citar como projeto educativo para a cidade e a cidadania de sua população?
- 4) Consideras que exista participação popular em Gravataí e qual a sua importância? Em quais áreas?
- 5) Sobre esta participação popular, achas expressiva? Como avalias ela?
- 6) Na tua concepção, Gravataí possui uma gestão municipal democrática? Por quê?
- 7) Consegues mencionar elementos de gestão democrática de um governo municipal de elementos anti-democráticos na gestão pública?
- 8) Se a gestão pública for substituída futuramente por outro projeto político-social, qual seria tua opinião quanto às políticas já implantadas na cidade? Quais pensas que permaneceriam, quais pensas que a população já tomou para si e não seriam modificadas devido à vontade popular, quais pensas que seriam facilmente suprimidas?
- 9) No que se refere aos jovens, consegues identificar este tema como preocupação transversal na gestão pública?
- 10) De modo concreto, há políticas públicas aos jovens na cidade?
- 11) Consideras que eles participam satisfatoriamente de determinadas políticas públicas? Por quê?

- 12) Como enxergas os jovens de Gravataí, no que se refere ao seu bem-estar e necessidades atendidas?
- 13) Como definirias a categoria de “juventude”?
- 14) Qual a maior preocupação tua, enquanto gestora, no que se refere aos jovens da cidade?
- 15) Quais espaços da cidade que achas que os jovens ocupam mais? Há políticas públicas nestes espaços?
- 16) Se os jovens mencionassem diretamente à Prefeita o que lhes falta na cidade de Gravataí, o que achas que citariam mais?
- 17) As Cidades Educadoras tem uma visão de rede, na qual ocorrem trocas de experiências entre elas, de 2 em 2 anos em alguma cidade do mundo. Porto Alegre foi referência internacional na experiência de gestão pública democrática ao implementar o Orçamento Participativo, de onde nasceram também muitas das concepções de participação popular dentro desta rede Internacional de Cidades Educadoras. No teu ponto de vista, pode-se considerar o OP uma política educativa à cidadania? Por quê?
- 18) Ainda sobre o OP, na tua opinião, há participação de jovens? Se a resposta for não, ou pouca participação, consegues dar um parecer sobre as razões desta constatação? Há planejamento para incentivar a participação política juvenil na cidade ou nas comunidades?
- 19) Consideras estas trocas de experiências entre cidades importantes? Por quê? Achas que tem possibilidades e interesse que Gravataí volte a ser filiada à esta rede internacional?
- 20) Vivemos num sistema econômico global onde a política internacional e nacional influenciam diretamente na vida de cada um dentro das suas cidades. No teu ponto de vista, é possível transformar a realidade de um processo econômico transformando o espaço local, ou vice-versa (ou seja, transformar o local e ir mudando o global, bem como transformar o global e ir mudando o local)?
- 21) Gravataí conta com muitas associações de pessoas das mais diversas ordens. Como enxergas a importância de grupos associados da cidade? Eles interferem ou contribuem em alguma política pública?
- 22) As secretarias ou departamentos trabalham de forma unificada ou cada área cuida apenas dos seus aspectos?

- 23) Consideras esta cidade um bom lugar para se viver? Por quê?
- 24) Como resumirias a importância do jovem na sociedade e na conjuntura da cidade?
- 25) Concordas com a expressão popular: “a juventude está perdida?”
- 26) Achas que o mundo dos “adultos” tem uma visão otimista ou pessimista das juventudes?
- 27) Uma autora espanhola chamada Maria Belén Villar que pesquisa sobre Cidades Educadoras diz de forma mais lúdica, que a boa saúde de uma cidade pode ser medida pela quantidade ou possibilidade de crianças estarem pelas ruas brincando nos mais diversos espaços, saindo da limitação apenas do trajeto “casa-escola-escola-casa”. De modo geral, Gravataí, na tua opinião, tem esta medida positiva, regular ou negativa? Por quê?
- 28) Como percebes a diversidade cultural existente entre os jovens dentro da cidade, e qual a visão administrativa da gestão em relação à ela? Há participação popular destes distintos grupos culturais em Gravataí?
- 29) Como enxergas a situação ambiental e a educação cidadã para outra cultura ambiental e de consumo na cidade?
- 30) O que é cidadania para ti?
- 31) Qual é a maior dificuldade, no teu ponto de vista, enquanto gestora, de tornar Gravataí uma cidade educadora de fato, significativamente cidadã e participante:
- 32) Considera que em Gravataí todos são cidadãos? Por quê?
- 33) Como a gestão pública lida com a miséria e a pobreza na cidade?
- 34) Tu, enquanto gestora, o que pensas do diálogo na prática política? E como ele funciona ou não no dia-a-dia?
- 35) Uma das máximas da Cidade Educadora, numa visão freireana, seria a busca pela Cidadania Emancipatória, onde o cidadão torna-se um ser livre, participante, consciente de sua condição de ser e estar no mundo, capaz de libertar-se e emancipar-se das opressões geradas pela perversidade do capitalismo. Para isso, muitos autores trazem a educação como ato político e a política como ato educativo, pois não há neutralidade na educação de um povo. O que pensas sobre este olhar educativo dentro do planejamento e execução da gestão pública municipal?

- 36) Conseguirias identificar o que pensam os jovens da cidade, de modo geral, sobre política e sobre os políticos, a partir do que se ouve cidade afora?
- 37) Para finalizar, achas que os jovens são instigados à participação política na escola? Se não ou pouco, identificas alguma forma de reverter isso?

APÊNDICE C – Carta de termo de consentimento livre e esclarecido

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gravataí, ____ de _____ de 2010.
Senhor (a) _____

Eu, Ingrid Wink, estudante, portadora do CPF 001.141.550-97, RG 1086177464, estabelecida na Rua João Carmelino da Silva, nº 144, Bairro Centro, na cidade de Gravataí-RS, cujo telefone de contato é (51) 92790077, gostaria de convidá-la(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada **CIDADE EDUCADORA E JUVENTUDES: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NA CIDADE DE GRAVATAÍ – RS**, realizada respectivamente na cidade de Gravataí-RS, que refere-se a um projeto de mestrado por mim desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Este estudo tem como objetivo principal contribuir para o debate sobre a participação dos jovens na sua realidade concreta na cidade, relacionando as possibilidades e limitações da administração pública educativa e as abrangências da políticas públicas.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Seu nome não será identificado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob nenhuma hipótese, o que garante seu anonimato. Sua forma de participação consiste na realização de uma entrevista semi-estruturada (que consiste num diálogo baseado em algumas questões orientadoras acerca da temática).

Informo que a Sr(o) tem a garantia de acesso – através dos meus dados acima -, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, bem como deixar de participar do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso esteja de acordo a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação na mesma.

Desde já agradeço sua colaboração e participação. Att,

Ingrid Wink

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, de minha livre e espontânea vontade, o que segue:

1. Ficaram explícitos para mim quais são os propósitos do estudo e de que tenho a garantia de esclarecimentos permanentes.
2. Ficou evidente, também, que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.
3. Compreendi que meu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob nenhuma hipótese, o que garante meu anonimato; e que minha forma de participação consiste na realização de uma entrevista semi-estruturada.
4. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data: ____/____/____

Assinatura do informante

Nome da pessoa informante: _____

Endereço: _____

Carteira de Identidade – RG: _____

Telefone: (____) _____

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora
Ingrid Wink

ANEXOS

ANEXO A – Carta das Cidades Educadoras

Las ciudades con representación en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990, recogieron en la Carta inicial los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. La Carta fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y en el VIII Congreso (Génova, 2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales.

La presente Carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

Preámbulo

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos.

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.

La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida.

Las razones que justifican esta función son de orden social, económico y político; orientadas, sobre todo, a un proyecto cultural y formativo eficiente y convivencial. Estos son los grandes retos del siglo XXI: en primer lugar, "invertir" en la educación, en cada persona, de manera que ésta sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad. En segundo lugar, promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo. Y, en tercer lugar, conjugar todos los factores posibles para que pueda construirse, ciudad a ciudad, una verdadera sociedad del conocimiento sin exclusiones, para lo que hay que prever, entre otras necesidades, un acceso fácil de toda la población a las tecnologías de la información y de las comunicaciones que permiten su desarrollo.

Las ciudades educadoras, con sus instituciones educativas formales y sus intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Con espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, bien colaborando con organismos internacionales.

La humanidad no está viviendo sólo una etapa de cambios, sino un verdadero cambio de etapa. Las personas deben formarse para su adaptación crítica y participación activa en los retos y posibilidades que se abren con la globalización de los procesos económicos y sociales; para su intervención desde el mundo local en la complejidad mundial, y para mantener su autonomía ante una información desbordante y controlada desde centros de poder económico y político.

Por otra parte, el niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, los ha convertido en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar según su grado de madurez.

La protección del niño y del joven en la ciudad no consiste sólo en privilegiar su condición. Importa además hallar el lugar que en realidad les corresponde junto a unas personas adultas que posean como

virtud ciudadana la satisfacción que debe presidir la convivencia entre generaciones. Niños y adultos aparecen, a principios del siglo XXI, necesitados por igual de una educación a lo largo de la vida, de una formación siempre renovada.

La ciudadanía global se va configurando sin que exista todavía un espacio global democrático, sin que muchos países hayan alcanzado una democracia efectiva y a la vez respetuosa con sus genuinos patrones sociales y culturales y sin que las democracias con mayor tradición puedan sentirse satisfechas con la calidad de sus sistemas. En tal contexto, las ciudades de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena, promotoras de una convivencia pacífica mediante la formación en valores éticos y cívicos, el respeto a la pluralidad de las diversas formas posibles de gobierno y el estímulo de unos mecanismos representativos y participativos de calidad.

La diversidad es inherente a las ciudades actuales y se prevé un incremento aún mayor en el futuro. Por ello, uno de los retos de la ciudad educadora es promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, teniendo en cuenta las aportaciones de las comunidades que la integran y el derecho de todos los que en ella conviven a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural.

Vivimos en un mundo de incertidumbre que privilegia la búsqueda de seguridad, que a menudo se expresa como negación del otro y desconfianza mutua. La ciudad educadora, consciente de ello, no busca soluciones unilaterales simples; acepta la contradicción y propone procesos de conocimiento, diálogo y participación como el camino idóneo para convivir en y con la incertidumbre.

Se afirma pues, el derecho a la ciudad educadora, que debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación. Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social.

El derecho a la ciudad educadora debe ser una garantía relevante de los principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y de equilibrio territorial.

Ello acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales en el sentido de desarrollar todas las potencialidades educativas que alberga la ciudad, incorporando a su proyecto político los principios de la ciudad educadora.

Principios

I.- EL DERECHO A LA CIUDAD EDUCADORA

1. Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece. El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación. La ciudad educadora renueva permanentemente su compromiso con la formación de sus habitantes a lo largo de la vida en los más diversos aspectos. Y para que ello sea posible, deberá tener en cuenta todos los grupos, con sus necesidades particulares.

En la planificación y gobierno de la ciudad se tomarán las medidas necesarias encaminadas a suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras físicas, que impidan el ejercicio del derecho a la igualdad. Serán responsables de ello tanto la administración municipal como otras administraciones que incidan en la ciudad; y estarán también comprometidos en esta empresa los propios habitantes, tanto a nivel personal como a través de las distintas formas de asociación a las que pertenezcan.

2. La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles.

3. Una ciudad educadora fomentará el diálogo entre generaciones, no sólo como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas de edades distintas. Estos proyectos deberían orientarse a la realización de iniciativas y acciones cívicas cuyo valor

consista precisamente en su carácter intergeneracional y en el aprovechamiento de las respectivas capacidades y valores propios de las distintas edades.

4. Las políticas municipales de carácter educativo se entenderán siempre referidas a un contexto más amplio inspirado en los principios de la justicia social, el civismo democrático, la calidad de vida y la promoción de sus habitantes.

5. Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad.

El papel de la administración municipal es establecer las políticas locales que se revelen posibles y evaluar su eficacia; además de obtener los pronunciamientos legislativos oportunos de otras administraciones, estatales o regionales.

6. Con el fin de llevar a cabo una actuación adecuada, las personas responsables de la política municipal de una ciudad deberán tener información precisa sobre la situación y necesidades de sus habitantes. En este sentido realizarán estudios, que mantendrán actualizados y harán públicos, y establecerán canales permanentes abiertos a individuos y colectivos que permitan formular propuestas concretas y de política general. Asimismo, el municipio en el proceso de toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos de su responsabilidad, tendrá en cuenta el impacto educativo y formativo de las mismas.

II.- EL COMPROMISO DE LA CIUDAD

7. La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social. A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas.

8. La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia. La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos, en la integración de sus aspiraciones personales y sociales y deberá actuar contra la segregación de generaciones y de personas de diferentes culturas, las cuales tienen mucho que aprender unas de otras.

La ordenación del espacio físico urbano atenderá las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza. La ciudad educadora otorgará un cuidado especial a las necesidades de las personas con dependencia, en su planificación urbanística, de equipamientos y servicios, con el fin de garantizarles un entorno amable y respetuoso con las limitaciones que puedan presentar, sin que hayan de renunciar a la máxima autonomía posible.

9. La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos.

Estimulará, al mismo tiempo, la participación ciudadana en el proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea.

10. El gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y la juventud.

11. La ciudad deberá garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes. Ello supone el equilibrio con el entorno natural, el derecho a un medio ambiente saludable, además del derecho a la vivienda, al trabajo, al esparcimiento y al transporte público, entre otros. A su vez, promoverá activamente la educación para la salud y la participación de todos sus habitantes en buenas prácticas de desarrollo sostenible.

12. El proyecto educativo explícito y el implícito en la estructura y el régimen de la ciudad, los valores que ésta fomente, la calidad de vida que ofrezca, las celebraciones que organice, las campañas o proyectos de cualquier tipo que prepare, serán objeto de reflexión y participación, con los instrumentos necesarios que ayuden a las personas a crecer personal y colectivamente.

III. AL SERVICIO INTEGRAL DE LAS PERSONAS

13. La municipalidad evaluará el impacto de aquellas propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo y de las realidades que niños y jóvenes reciben sin mediación alguna. Llegado el caso, emprenderá sin dirigismos acciones que den lugar a una explicación o a una interpretación razonables. Procurará que se establezca un equilibrio entre la necesidad de protección y la autonomía para el descubrimiento. Proporcionará, asimismo, ámbitos de formación y debate, incluyendo el intercambio entre ciudades, con el fin de que todos sus habitantes puedan asumir plenamente las novedades que éstas generan.

14. La ciudad procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a aprehender la ciudad, dentro del espíritu de respeto mutuo. En este mismo sentido desarrollará propuestas de formación para los educadores en general y para las personas (particulares o personal de servicios públicos) que en la ciudad cumplen, a menudo sin ser conscientes de ello, funciones educativas. Se ocupará, asimismo, de que los cuerpos de seguridad y de protección civil que dependen directamente del municipio actúen conforme a dichas propuestas.

15. La ciudad deberá ofrecer a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad; les facilitará el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional y posibilitará su participación en actividades sociales. En el terreno específico de la relación educación-trabajo es importante señalar la estrecha relación que deberá existir entre la planificación educativa y las necesidades del mercado de trabajo.

En este sentido, las ciudades definirán estrategias de formación que tengan en cuenta la demanda social y cooperarán con las organizaciones sindicales y empresariales en la creación de puestos de trabajo y en actividades formativas de carácter formal y no formal, a lo largo de la vida.

16. Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que les afectan y de las modalidades que revisten, y desarrollarán las políticas de acción afirmativa necesarias. En especial, atenderán a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiados, que tienen derecho a sentir con libertad la ciudad como propia. Dedicarán esfuerzos a fomentar la cohesión social entre los barrios y sus habitantes de toda condición.

17. Las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona, configurada por los intereses de cada una de ellas y por el conjunto de derechos que atañen a todos. Cualquier intervención significativa ha de garantizar la coordinación entre las administraciones implicadas y sus servicios. Se fomentará también la cooperación de las administraciones con la sociedad civil libre y democráticamente organizada en instituciones del llamado tercer sector, organizaciones no gubernamentales y asociaciones análogas.

18. La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas. A su vez, contribuirá en la formación para la participación en los procesos de toma de decisiones, de planificación y de gestión que la vida asociativa conlleva.

19. El municipio deberá garantizar información suficiente y comprensible e incentivar a sus habitantes a informarse. Considerando el valor que supone seleccionar, comprender y tratar el gran caudal de información actualmente disponible, la ciudad educadora facilitará recursos que estén al alcance de todos. El municipio identificará los colectivos que precisen de una atención singularizada, y pondrá a su disposición puntos especializados de información, orientación y acompañamiento.

A su vez, establecerá programas formativos en tecnologías de la información y las comunicaciones para todas las edades y grupos sociales con la finalidad de combatir nuevas formas de exclusión.

20. La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia,

la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

Esta Carta expresa el compromiso de las ciudades que la suscriben con todos los valores y principios que en ella se han manifestado. Se define como abierta a su propia reforma y deberá ser ampliada con los aspectos que la rápida evolución social requiera en el futuro.

ANEXO B – Tabela da AICE de valores de filiação das cidades

Número de Habitantes	Grupo I* Producto Nacional Bruto per cápita 0-1.000 US\$ Benín, Rwanda, Senegal, Togo.	Grupo II* Producto Nacional Bruto per cápita 1.001-3.000 US\$ Bolivia, Palestina.	Grupo III* Producto Nacional Bruto per cápita 3.001-10.000 US\$ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, República de Cabo Verde, Rumanía, Uruguay, Venezuela.	Grupo IV* Producto Nacional Bruto per cápita de más de 10.001 US\$ Alemania, Andorra, Australia, Canadá, Croacia, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Puerto Rico, Rep. de Corea, Suecia, Suiza.
Menos de 50.000	70 €	104 €	160,50 €	220 €
De 50.000 a 100.000	100 €	156 €	214 €	330 €
De 100.000 a 250.000	250 €	338 €	481,50 €	715€
De 250.000 a 500.000	350 €	520 €	749 €	1100€
De 500.000 a 1.000.000	500 €	780 €	1070 €	1650€
De 1.000.000 a 2.000.000	650 €	1040 €	1605 €	2200€
De 2.000.000 a 5.000.000	800 €	1300 €	1872,50 €	2750 €
Más de 5.000.000	1000 €	1560 €	2140 €	3300 €

*INB per Capita 2008 segundo o Banco Mundial. Para mais informação consultar:
<http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/GNIPC.pdf>

Fonte: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_howtojoin.html [último acesso em 02/12/2010]

ANEXO C – Estatuto da Juventude

PROJETO DE LEI Nº 4529, DE 2004

(Da Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude)

Dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

TITULO I

Disposições Preliminares

Art. 1º Esta lei institui o Estatuto da Juventude destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos, sem prejuízo do disposto na Lei nº 8.069, de 12 de julho de 1990 e dos demais diplomas legais pertinentes.

Art. 2º Os jovens gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo dos relacionados nesta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para a preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º A família, a comunidade, a sociedade e o Poder Público estão obrigados a assegurar aos jovens a efetivação do direito:

I – à vida;

II – à cidadania e à participação social e política;

2

III – à liberdade, ao respeito e à dignidade;

IV – à igualdade racial e de gênero;

V – à saúde e à sexualidade;

VI – à educação;

VII – à representação juvenil;

VIII – à cultura;

IX - ao desporto e ao lazer;

X – à profissionalização, ao trabalho e à renda; e

XI – ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Parágrafo único. A obrigação de que trata o *caput* deste artigo compreende:

I – atendimento individualizado junto aos órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental;

II – participação na formulação, na proposição e na avaliação de políticas sociais públicas específicas;

III – destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção ao jovem;

IV – atendimento educacional visando ao pleno desenvolvimento físico e mental do jovem e seu preparo para o exercício da cidadania;

V – formação profissional progressiva e contínua objetivando à formação integral, capaz de garantir ao jovem sua inserção no mundo do trabalho;

VI – viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do jovem com as demais gerações;

VII – divulgação e aplicação da legislação antidiscriminatória, assim como a revogação de normas discriminatórias na legislação infraconstitucional;

VIII – capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de hebiatria e na prestação de serviços aos jovens;

3

IX – estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais da juventude;

X – garantia de acesso à rede de serviços de saúde e de assistência social locais.

Art. 4o O jovem não será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei.

§ 1o É dever de todos prevenir a ameaça ou violação aos direitos do jovem.

§ 2o As obrigações previstas nesta lei não excluem da prevenção outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 5o A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica nos termos da lei.

Art. 6o Todo cidadão tem o dever de comunicar à autoridade competente qualquer forma de violação a esta lei que tenha testemunhado ou de que tenha conhecimento.

Art. 7o Os Conselhos Nacional, Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Juventude previstos em lei zelarão pelo cumprimento dos direitos do jovem, definidos nesta lei.

TÍTULO II

Dos Direitos Fundamentais

CAPÍTULO I

Do Direito à Vida

Art. 8o A juventude é um direito personalíssimo e a sua proteção um direito social, nos termos desta lei e da legislação vigente.

Art. 9o É obrigação do Estado garantir à pessoa jovem a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam uma existência livre, saudável e em condições de dignidade.

4

CAPÍTULO II

Do Direito à Cidadania e à Participação Social e Política

Art. 10. É garantida ao jovem a participação na elaboração de políticas públicas para juventude, cabendo ao Estado e à sociedade em geral estimularem o protagonismo juvenil.

Parágrafo único. Entende-se por protagonismo juvenil:

I – a participação do jovem em ações que contemplem a procura pelo bem comum nos estabelecimentos de ensino e na sociedade;

II – a concepção do jovem como pessoa ativa, livre e responsável;

III – a percepção do jovem como pessoa capaz de ocupar uma posição central nos processos político e social;

IV – a ação, a interlocução e o posicionamento do jovem com respeito ao conhecimento e sua aquisição responsável e necessária à sua formação e crescimento como cidadão;

V – o estímulo à participação ativa dos jovens em benefício próprio, de suas comunidades, cidades, regiões e País;

VI – a participação dos jovens nos temas nacionais e estruturais.

Art. 11. A participação do jovem na tomada de decisões políticas concernentes à juventude será, sempre que possível, de forma direta de acordo com a lei.

CAPÍTULO III

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 12. O Estado e a sociedade são obrigados a assegurar ao jovem a liberdade, o respeito e a dignidade como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.

§ 1o O direito à liberdade compreende, entre outros, os seguintes aspectos:

I – faculdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

5

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – participação na vida familiar e comunitária;

V – participação na vida política, na forma da lei;

VI – faculdade de buscar refúgio, auxílio e orientação;

VII – valorização da cultura da paz;

VIII – livre criação e expressão artística;

IX – formular objeção de consciência frente ao serviço militar obrigatório nos termos da Constituição Federal.

§ 2º O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, idéias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais.

§ 3º É dever de todos zelar pela dignidade do jovem, colocando-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

§ 4º Nos conteúdos curriculares dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos temas relativos à juventude, ao respeito e à valorização do jovem, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimento sobre a matéria.

Art. 13. O Direito à dignidade assegura que o jovem não será discriminado:

I – por sua raça, cor, origem, e por pertencer a uma minoria nacional, étnica ou cultural;

II – por seu sexo, orientação sexual, língua ou religião;

III – por suas opiniões, condição social, aptidões físicas e por seus recursos econômicos.

6

CAPÍTULO IV

Do Direito à Igualdade Racial e de Gênero

Art. 14. O Estado e a sociedade devem buscar a eliminação de estereótipos, em todas as formas de comunicação e de educação, que possam reforçar as desigualdades existentes entre homens e mulheres, sem deixar de reconhecer as necessidades específicas de cada sexo.

Art. 15. O direito à igualdade racial e de gênero compreende:

I – a adoção, no âmbito federal, do Distrito Federal, estadual e municipal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos, aos jovens de todas as raças, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;

II – a capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de raça e do combate a todas as formas de discriminação resultantes das desigualdades existentes;

III – a inclusão de temas sobre questões raciais, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra mulheres na formação dos futuros profissionais de educação, de saúde, de segurança pública e dos operadores do direito, sobretudo com relação à proteção dos direitos de mulheres afrodescendentes;

IV – a criação de mecanismos de acesso direto da população a informações e documentos públicos sobre a tramitação de investigações públicas e processos judiciais relativos à violação dos direitos humanos;

V – a adoção de políticas de ação afirmativa como forma de combater a desigualdade racial e de gênero;

VI – a observância das diretrizes curriculares para a

educação indígena como forma de preservação dessa cultura;
 VII – a inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a questão da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei.

7

CAPÍTULO V

Do Direito à Saúde e à Sexualidade

Art. 16. A política de atenção à saúde do jovem, constituída de um conjunto articulado e contínuo de ações e serviços para a prevenção, a promoção, a proteção e a recuperação da sua saúde, incluindo a atenção especial às doenças que afetam preferencialmente a juventude, tem as seguintes diretrizes:

- I – cadastramento da população jovem em base territorial, visando ao atendimento hebiatra em ambulatórios;
 - II – criação de unidades de referência juvenil, com pessoal especializado na área de hebiatria;
 - III – desenvolvimento de ações em conjunto com os estabelecimentos de ensino e com a família para a prevenção da maioria dos agravos à saúde dos jovens;
 - IV – garantia da inclusão de temas relativos a consumo de álcool, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), planejamento familiar e saúde reprodutiva nos conteúdos curriculares dos diversos níveis de ensino;
 - V – destinação de recursos para subsidiar ações educativas, com capacitação contínua de docentes, aparelhamento e manutenção das instalações da escola;
 - VI – promoção de atividades instrutivas para comunidades interessadas;
 - VII – inclusão, no conteúdo curricular de capacitação dos profissionais de saúde, de temas sobre sexualidade, especialmente do jovem, reforçando a estrutura emocional desses atores;
 - VIII – capacitação dos profissionais de saúde em uma perspectiva multiprofissional para lidar com o abuso de álcool e de substâncias entorpecentes;
 - IX – habilitação dos professores e profissionais de saúde na identificação dos sintomas relativos à ingestão abusiva e à dependência de drogas e de substâncias entorpecentes;
 - X – valorização das parcerias com as instituições religiosas, associações, organizações não-governamentais na abordagem das questões de sexualidade e uso de drogas e de substâncias entorpecentes entre os jovens;
 - XI – restrição da propaganda de bebidas com qualquer teor alcoólico;
 - XII – articulação das instâncias de saúde e de justiça no enfrentamento das questões de substâncias entorpecentes e de drogas;
 - XIII – estímulo às estratégias de profissionalização, de apoio à família e de inserção social do usuário de substâncias entorpecentes e de drogas;
 - XIV – adoção de medidas efetivas contra o comércio de substâncias entorpecentes e de drogas como forma de coerção à violência e de proteção aos jovens;
 - XV – veiculação de campanhas educativas e de contrapropaganda relativas ao álcool como droga causadora de dependência física e química e como problema de saúde pública;
 - XVI – restrição ao uso de esteróides anabolizantes mediante rigoroso controle médico;
 - XVII – adoção de estratégias de enfrentamento que contemplem as vulnerabilidades individuais.
- Parágrafo único. Os jovens portadores de deficiência ou com limitação incapacitante terão atendimento especializado, nos termos da lei.

8

Art. 17. O direito à sexualidade consiste em ações que contemplem:

I – a inclusão de temas relacionados à sexualidade nos conteúdos curriculares;

II – o respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando a orientação sexual de cada um;

III – o conhecimento do corpo, por meio de sua valorização e do cuidado com sua saúde como condição necessária a uma vida sexual plena;

IV – a identificação de preconceitos referentes à sexualidade, com a finalidade de combater comportamentos discriminatórios e intolerantes;

V – reconhecimento das especificidades socialmente atribuídas ao masculino e feminino como forma de combater as discriminações a elas associadas;

9

VI – a repressão a práticas sexuais coercitivas ou exploradoras;

VII – o reconhecimento das conseqüências enfrentadas pelas jovens em virtude da gravidez precoce e indesejada, sob os aspectos médico, psicológico, social e econômico;

VIII – a orientação sobre métodos naturais e artificiais de planejamento familiar e de prevenção da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) e demais doenças sexualmente transmissíveis.

CAPÍTULO VI

Do Direito à Educação

Art. 18. Todo o jovem tem direito à educação, com a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aquele que não teve acesso aos respectivos níveis de ensino na idade adequada.

Parágrafo único. Aos jovens índios é assegurado o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no ensino fundamental regular, podendo ser ampliado para o ensino médio.

Art. 19 É dever do Estado assegurar ao jovem a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio, na modalidade de ensino regular, com a opção de cursos diurno e noturno, adequados às condições do educando.

Art. 20 O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento.

§ 1º É assegurado aos jovens afrodescendentes, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior por meio de cotas.

§ 2º O financiamento estudantil é devido aos alunos regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva do Ministério de Educação.

Art. 21 O jovem tem direito à educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, em articulação com o ensino regular, em instituições especializadas de ensino técnico.

10

Art. 22 Ao jovem residente em área urbana ou rural é assegurado o direito à educação de qualidade, preservadas as diferenças culturais e as características próprias de cada um dos grupos sociais.

Art. 23 É dever do Estado propiciar ao jovem portador de deficiência atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 24 O jovem, aluno do ensino fundamental e médio, e da educação superior, tem direito ao transporte escolar gratuito.

Parágrafo único. Todos os jovens, na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos, tem direito a meia-passagem gratuita nos

transportes rodoviários intermunicipais e interestaduais.

Art. 25 Fica assegurada a inclusão digital aos jovens por meio do acesso às novas tecnologias educacionais.

Art. 26 É garantida a participação efetiva do segmento juvenil quando da elaboração das propostas pedagógicas.

CAPITULO VII

Do Direito à Representação Juvenil

Art. 27. O jovem tem direito a instâncias de interlocução e a criar organizações próprias nas quais discuta seus problemas e apresente soluções aos órgãos da Administração Pública encarregados dos assuntos relacionados à juventude.

§ 1º É assegurado às organizações juvenis o direito à representação, manifestação, assembléias e demais formas de reunião no âmbito dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º É dever do Poder Público incentivar, fomentar e subsidiar o associativismo juvenil.

Art. 28. São diretrizes da interlocução institucional juvenil:

I – criação da Secretaria Especial de Políticas de Juventude;

II – criação dos Conselhos Nacional, Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Juventude;

III – criação de Fundos Nacional, Estaduais, do Distrito Federal e Municipais vinculados aos respectivos Conselhos de Juventude.

Art. 29 As instituições juvenis terão assento junto aos

11

órgãos da Administração Pública e das instituições de ensino públicas e privadas.

Parágrafo único. A participação, com assento e voto, de que trata o *caput* desse artigo se dará na elaboração dos planos setoriais, do orçamento, do plano plurianual, nas esferas federal, estadual e municipal.

Art. 30. A representação estudantil, eleita diretamente pelos seus pares, integrará, em cada estabelecimento escolar, o órgão diretivo administrativo.

§ 1º Além da representação exercida pelas entidades estudantis em nível regional e nacional, os estudantes têm direito à voz e ao voto nos colegiados de curso, conselhos universitários, conselho coordenador de ensino, pesquisa e extensão, departamentos e conselho departamental.

§ 2º A escolha dos representantes discentes nesses órgãos é feita por meio de eleições diretas, podendo concorrer à indicação os estudantes que estejam regularmente matriculados nos cursos.

CAPITULO VIII

Do Direito à Cultura

Art. 31. O exercício dos direitos culturais constitui elemento essencial para a formação da cidadania e do desenvolvimento integral do jovem.

Art. 32. Compete ao Poder Público para a consecução do Princípio da Cidadania Cultural:

I — garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais;

II — propiciar ao jovem o acesso aos locais e eventos culturais, mediante preços reduzidos, em âmbito nacional;

III — incentivar os movimentos de jovens a desenvolver atividades artístico-culturais;

IV — valorizar a capacidade criativa do jovem, mediante o desenvolvimento de programas e projetos culturais;

V — propiciar ao jovem o conhecimento da diversidade regional e étnica do país;

VI — promover programas educativos e culturais voltados para a problemática do jovem nos meios de comunicação.

Art. 33. Fica assegurado aos jovens o desconto de cinquenta por cento do valor do preço da entrada em eventos de natureza

12

artístico-cultural, de entretenimento e lazer, em todo o território nacional, sem prejuízo aos estudantes regularmente matriculados em qualquer nível ou

modalidade de ensino.

Art. 34. O Poder Público, nas diferentes instâncias federativas, destinará, no âmbito dos seus respectivos orçamentos, recursos financeiros para o fomento dos projetos culturais destinados aos jovens e por eles produzidos.

Art. 35. Dos recursos do Fundo Nacional de Cultura, de que trata a Lei nº 8.313, de 1991, trinta por cento, no mínimo, serão destinados a programas e projetos culturais voltados aos jovens.

§ 1º O desenvolvimento dos programas e dos projetos culturais previstos no caput deste artigo ficará sob a responsabilidade do Ministério da Cultura, em conjunto com seus órgãos e entidades vinculadas, podendo ser realizadas parcerias com as secretarias de cultura do Distrito Federal, dos estados e dos municípios.

§ 2º As pessoas físicas ou jurídicas poderão optar pela aplicação de parcelas do imposto sobre a renda a título de doações ou patrocínios, de que trata o art. 18 da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, no apoio a projetos culturais apresentados por entidades juvenis legalmente constituídas a, pelo menos, um ano.

Art. 36. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados à realidade social do jovem, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural.

CAPÍTULO IX

Do Direito ao Desporto e ao Lazer

Art. 37. O jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento físico e mental, com prioridade para o desporto de participação.

Art. 38. A política pública de desporto destinada ao jovem deverá considerar:

I – a realização de diagnóstico e estudos estatísticos oficiais acerca da educação física e dos desportos no Brasil;
II – a criação, nos orçamentos públicos destinados ao desporto, de núcleos protegidos contra o contingenciamento ou o estabelecimento de reserva de contingência;

13

III – a adoção de lei de incentivo fiscal para o esporte, com critérios que evitem a centralização de recursos em determinadas regiões;

IV - a valorização do desporto educacional;

V – a aquisição de equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva.

Parágrafo único. Consideram-se comunitários os equipamentos públicos de educação, cultura, saúde, lazer e similares.

Art. 39. As escolas com mais de duzentos alunos, ou conjunto de escolas que agreguem esse número de alunos, terão, pelos menos, um local apropriado para a prática de atividades poliesportivas.

CAPÍTULO X

Do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda

Art. 40. O direito à profissionalização do jovem contempla a adoção das seguintes medidas:

I – articulação das ações de educação profissional e educação formal, a fim de se elevar o nível de escolaridade, sendo a primeira complemento da segunda, englobando escolaridade, profissionalização e cidadania, visando garantir o efetivo ingresso do jovem no mercado de trabalho;

II – formação continuada, por meio de cursos de curta, média e longa duração, organizados em módulos seqüenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos diversos setores da economia;

III – vinculação do planejamento de projetos e de programas de emprego e de formação profissional às ações regionais de desenvolvimento econômico e social;

IV – adoção de mecanismos que informem o jovem sobre as

ações e os programas destinados a gerar emprego e renda, necessários a sua apropriação das oportunidades e das ofertas geradas a partir da implementação das mesmas;

V – incentivo ao cooperativismo por meio de projetos e programas que visem ao aprimoramento racional da organização e da comercialização na produção dos bens e serviços.

Art. 41. Ao jovem entre quinze e vinte e nove anos é assegurada bolsa-trabalho.

14

Art. 42. É devida formação profissional ao jovem maior de quinze anos que cumpra medidas socioeducativas.

Art. 43. Ao jovem domiciliado na zona rural será garantida formação profissional, visando à organização da produção no campo, na perspectiva de seu desenvolvimento sustentável.

Art. 44. Os programas públicos de emprego e renda terão como população prioritária o jovem à procura do primeiro emprego.

Art. 45. É assegurada linha de crédito especial, nas áreas urbana e rural, destinada ao jovem empreendedor de até vinte e nove anos nas modalidades de micro e pequenas empresas, auto-emprego e cooperativas.

Art. 46. Da reserva de cargos prevista para beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, prevista no art. 93 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, trinta por cento será destinada ao jovem.

Art. 47. Os Serviços Nacionais de Aprendizagem disponibilizarão gratuitamente dez por cento de suas vagas aos jovens carentes não-aprendizes em cursos de sua livre escolha.

CAPÍTULO XI

Do Direito ao Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado

Art. 48. O jovem tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, e o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e futuras gerações.

Art. 49. O Estado promoverá em todos os níveis de ensino a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Art. 50. Na implementação de políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, o Poder Público deverá considerar:

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;

II – o incentivo à participação dos jovens na elaboração das políticas públicas de meio ambiente;

III – a criação de programas de educação ambiental destinados aos jovens;

15

IV – o incentivo à participação dos jovens em projetos de geração de trabalho e renda, que visem ao desenvolvimento sustentável, nos âmbitos rural e urbano;

V – a criação de linhas de crédito destinadas à agricultura orgânica e agroecológica.

TÍTULO III

Das Medidas de Proteção

CAPÍTULO I

Das Disposições Gerais

Art. 51. As medidas de proteção ao jovem são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados:

I — por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II — por falta, omissão ou abuso da família ou entidade de atendimento;

III — em razão de sua condição pessoal.

CAPÍTULO II

Das Medidas Específicas de Proteção

Art. 52. As medidas de proteção ao jovem previstas nesta lei poderão ser aplicadas, isolada ou cumulativamente, e levarão em conta os fins sociais a que se destinam e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Art. 53. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 51 desta lei, o Ministério Público ou o Poder Judiciário, a requerimento daquele, poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I – orientação, apoio e acompanhamento temporários;

II – requisição para tratamento de saúde, em regime ambulatorial, hospitalar ou domiciliar;

III – inclusão em programa público ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento de usuários dependentes de drogas lícitas ou ilícitas, ao próprio jovem ou à pessoa de sua convivência que lhe cause perturbação ou que conviva com o jovem dependente químico;

IV – abrigo em entidade;

V – abrigo temporário.

16

TÍTULO IV

Da Política de Atendimento ao Jovem

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

Art. 54. A política de atendimento ao jovem far-se-á por meio do conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 55. São linhas de ação da política de atendimento:

I – políticas públicas sociais básicas;

II – políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que necessitarem;

III – serviços especiais de prevenção e atendimento às vítimas de exploração, abuso, crueldade, opressão e de violência por causas externas;

IV – proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos dos jovens;

V – mobilização da opinião pública no sentido da participação dos diversos segmentos da sociedade no atendimento do jovem.

Art. 56. São diretrizes da política de atendimento:

I – criação do Instituto Brasileiro de Juventude;

II – criação de casas de juventude.

CAPÍTULO II

Das Instituições de Apoio

Art. 60. A família e os estabelecimentos de ensino são consideradas instituições preventivas, fundamentais ao desenvolvimento sadio do jovem, devendo a sociedade e o Estado zelarem pelo reforço dos laços familiares e escolares, contribuindo para sua estabilização e para a recuperação do sentimento de integração aos referidos grupos.

17

CAPÍTULO III

Da Apuração Administrativa de Infração às Normas de Proteção ao Jovem

Art. 61. O procedimento para a imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção ao jovem terá início com requisição de entidade representativa juvenil legalmente constituída, do Ministério Público ou auto de infração elaborado por servidor efetivo e assinado, se possível, por duas testemunhas.

§ 1º No procedimento iniciado com o auto de infração poderão ser usadas fórmulas impressas, especificando-se a natureza e as circunstâncias da infração.

§ 2º Sempre que possível, à verificação da infração seguir-se-á a lavratura do auto, ou este será lavrado dentro de vinte e quatro horas, por motivo justificado.

Art. 62. O autuado terá prazo de dez dias para a apresentação da defesa, contado da data da intimação, que será feita:

I – pelo autuante, no instrumento de autuação, quando for lavrado na presença do infrator;

II – por via postal, com aviso de recebimento.

Art. 63. Aplicam-se, subsidiariamente, ao procedimento administrativo de que trata este Capítulo, as disposições das Leis nos 6.437, de 20 de agosto de 1977, e 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

TÍTULO V

Do Acesso à Justiça

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

Art. 64. Aplicam-se subsidiariamente às disposições deste Capítulo o procedimento sumário previsto no Código de Processo Civil, naquilo que não contrarie os prazos previstos nesta lei.

18

CAPÍTULO II

Do Ministério Público

Art. 65. As funções do Ministério Público, previstas nesta lei, serão exercidas nos termos da respectiva Lei Orgânica.

Art. 66. Compete ao Ministério Público:

I – instaurar o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos direitos e interesses difusos ou coletivos, individuais indisponíveis e individuais homogêneos do jovem;

II – promover e acompanhar as ações de alimentos, de interdição total ou parcial, de designação de curador especial, em circunstâncias que justifiquem a medida e oficiar em todos os feitos em que se discutam os direitos de jovens em condições de risco;

III – atuar como substituto processual do jovem em situação de risco, conforme o disposto no art. 51 desta lei;

IV – promover a revogação de instrumento procuratório do jovem, nas hipóteses previstas no art. 51 desta lei, quando necessário ou o interesse público justificar;

V – instaurar procedimento administrativo e, para instruí-lo:

a) expedir notificações, colher depoimentos ou esclarecimentos e, em caso de não comparecimento injustificado da pessoa notificada, requisitar condução coercitiva, inclusive pela Polícia Civil ou Militar;

b) requisitar informações, exames, perícias e documentos de autoridades municipais, estaduais e federais, da administração direta e indireta, bem como promover inspeções e diligências investigatórias;

c) requisitar informações e documentos particulares de instituições privadas;

VI – instaurar sindicâncias, requisitar diligências investigatórias e a instauração de inquérito policial, para a apuração de ilícitos ou infrações às normas de proteção ao jovem;

VII – zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados ao jovem, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis;

19

VIII – requisitar força policial, bem como a colaboração dos serviços de saúde, educacionais e de assistência social, públicos, para o desempenho de suas atribuições;

IX – referendar transações envolvendo interesses e direitos dos jovens previstos nesta lei.

§ 1o A legitimação do Ministério Público para as ações cíveis previstas neste artigo não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo dispuser a lei.

§ 2o As atribuições constantes deste artigo não excluem outras, desde que compatíveis com a finalidade e atribuições do Ministério Público.

§ 3o O representante do Ministério Público, no exercício de suas funções, terá livre acesso a toda entidade de atendimento ao jovem.

Art. 67. Nos processos e procedimentos em que não for parte, atuará obrigatoriamente o Ministério Público na defesa dos direitos e interesses de que cuida esta lei, hipóteses em que terá vista dos autos depois das partes, podendo juntar documentos, requerer diligências e produção de outras provas, usando os recursos cabíveis.

Art. 68. A falta de intervenção do Ministério Público acarreta a nulidade do feito, que será declarada de ofício pelo juiz ou a requerimento de qualquer interessado.

CAPÍTULO III

Da Proteção Judicial dos Interesses Difusos, Coletivos e Individuais Indisponíveis ou Homogêneos

Art. 69. As manifestações processuais do representante do Ministério Público deverão ser fundamentadas.

Art. 70. Regem-se pelas disposições desta lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados ao jovem, referentes à omissão ou ao oferecimento insatisfatório de:

I – acesso às ações e serviços de saúde;

II – atendimento especializado ao jovem portador de deficiência ou com limitação incapacitante;

III – atendimento especializado ao jovem portador de doença infecto-contagiosa e sexualmente transmissível;

20

IV – serviço de assistência social visando ao amparo do jovem;

V - acesso a programas de qualificação profissional e de geração de emprego e renda;

VI – acesso ao ensino médio público.

Parágrafo único. As hipóteses previstas neste artigo não excluem da proteção judicial outros interesses difusos, coletivos, individuais indisponíveis ou homogêneos, próprios do jovem, protegidos em lei.

Art. 71. As ações previstas neste Capítulo serão propostas no foro do domicílio do jovem, cujo juízo terá competência absoluta para processar a causa, ressalvadas as competências da Justiça Federal e a competência originária dos Tribunais Superiores.

Art. 72. Para as ações cíveis fundadas em interesses difusos, coletivos, individuais indisponíveis ou homogêneos, consideram-se legitimados, concorrentemente:

I - o Ministério Público;

II - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

III - a Ordem dos Advogados do Brasil;

IV - as associações legalmente constituídas há, pelo menos, um ano e que incluam entre os fins institucionais a defesa dos interesses e direitos do jovem, dispensada a autorização da assembléia, se houver prévia autorização estatutária.

§ 1o Admitir-se-á litisconsórcio facultativo entre os Ministérios Públicos da União e dos Estados na defesa dos interesses e direitos de que cuida esta lei.

§ 2o Em caso de desistência ou abandono da ação por associação legitimada, o Ministério Público ou outro legitimado deverá assumir a titularidade ativa.

Art. 73. Para defesa dos interesses e direitos protegidos por esta lei, são admissíveis todas as espécies de ação pertinentes.

Parágrafo único. Contra atos ilegais ou abusivos de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições de Poder Público, que lesem direito líquido e certo previsto nesta lei, caberá ação mandamental, que se regerá pelas normas da lei do mandado de segurança.

21

Art. 74. Na ação que tenha por objeto o cumprimento de

obrigação de fazer ou não-fazer, o juiz concederá a tutela específica da obrigação ou determinará providências que assegurem o resultado prático equivalente ao adimplemento, sendo aplicáveis as disposições do art. 481 do Código de Processo Civil.

§ 1º Sendo relevante o fundamento da demanda e havendo justificado receio de ineficácia do provimento final, é lícito ao juiz conceder a tutela liminarmente ou após justificação prévia, na forma do art. 273 do Código de Processo Civil.

§ 2º O juiz poderá, na hipótese do § 1º ou na sentença, impor multa diária ao réu, independentemente do pedido do autor, se for suficiente ou compatível com a obrigação, fixando prazo razoável para o cumprimento do preceito.

§ 3º A multa só será exigível do réu após o trânsito em julgado da sentença favorável ao autor, mas será devida desde o dia em que se houver configurado.

§ 4º O juiz poderá conferir efeito suspensivo aos recursos, para evitar dano irreparável à parte.

Art. 75. Transitada em julgado a sentença que impuser condenação ao Poder Público, o juiz determinará a remessa de peças à autoridade competente, para apuração da responsabilidade civil e administrativa do agente a que se atribua a ação ou omissão.

Art. 76. Decorridos sessenta dias do trânsito em julgado da sentença condenatória favorável ao jovem sem que o autor lhe promova a execução, deverá fazê-lo o Ministério Público, facultada, igual iniciativa aos demais legitimados, como assistentes ou assumindo o pólo ativo, em caso de inércia desse órgão.

Art. 77. Nas ações de que trata este Capítulo, não haverá adiantamento de custas, emolumentos, honorários periciais e quaisquer outras despesas.

Parágrafo único. Não se imporá sucumbência ao Ministério Público.

Art. 78. Qualquer pessoa poderá, e o servidor deverá, provocar a iniciativa do Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os fatos que constituam objeto de ação civil e indicando-lhe os elementos de convicção.

22

Art. 79. Os agentes públicos em geral, os juízes e tribunais, no exercício de suas funções, quando tiverem conhecimento de fatos que possam configurar crime de ação pública contra jovem ou ensejar a propositura de ação para sua defesa, devem encaminhar as peças pertinentes ao Ministério Público, para as providências cabíveis.

Art. 80. Para instruir a petição inicial, o interessado poderá requerer às autoridades competentes as certidões e informações que julgar necessárias, que serão fornecidas no prazo de dez dias.

Art. 81. O Ministério Público poderá instaurar sob sua presidência, inquérito civil, ou requisitar, de qualquer pessoa, organismo público ou particular, certidões, informações, exames ou perícias, no prazo que assinalar, o qual não poderá ser inferior a dez dias.

§ 1º Se o órgão do Ministério Público, esgotadas todas as diligências, se convencer da inexistência de fundamento para a propositura da ação civil ou de peças informativas, determinará o seu arquivamento, fazendo-o fundamentadamente.

§ 2º Os autos do inquérito civil ou as peças de informação arquivados serão remetidos, sob pena de se incorrer em falta grave, no prazo de três dias, ao Conselho Superior do Ministério Público ou à Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público.

§ 3º Até que seja homologado ou rejeitado o arquivamento, pelo Conselho Superior do Ministério Público ou por Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público, as associações legitimadas poderão apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntados ou anexados às peças de

informação.

§ 4o Deixando o Conselho Superior ou a Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público de homologar a promoção de arquivamento, será designado outro membro do Ministério Público para o ajuizamento da ação.

Art. 82. Aplicam-se subsidiariamente, no que couber, as disposições da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e do Código de Processo Civil.

TÍTULO VI

Disposições Finais e Transitórias

Art. 83. Serão incluídos nos censos demográficos dados relativos à população jovem do País entre quinze e vinte e nove anos de idade.

23

Art. 84. O § 1º do art. 1º da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, alterado pela Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º....."

§ 1º Os alunos a que se refere o *caput* deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial." (NR)

Art. 85. Ficam revogados o § 1º do art. 432 da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Medida Provisória nº 2.208, de 17 de agosto de 2001.

Art. 86. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Este projeto é o resultado de um intenso trabalho desenvolvido pelos parlamentares que atuam nas questões juvenis, a começar pela formação da Frente Parlamentar em Defesa da Juventude que fez gestões visando à criação da Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude, instalada em 7 de maio de 2003.

Após sua instalação, a Comissão iniciou várias atividades no sentido de apurar os problemas e os anseios dos jovens brasileiros. Para isso, foram realizadas inicialmente audiências públicas temáticas, bem como criados grupos de estudos sobre os temas: educação e cultura; trabalho; saúde e sexualidade; desporto e lazer; família, cidadania, consciência religiosa, exclusão social e violência; minorias: deficiente, afrodescendente, mulher, índio, homossexual, jovem do semi-árido e rural.

Em seguida, realizou-se a Semana do Jovem, tendo como ponto alto, o Seminário Nacional de Juventude, em Brasília, que reuniu mais de 700 jovens de todo o Brasil, além de especialistas na questão juvenil e gestores públicos.

Essa Comissão ainda procedeu a viagens de estudo ao exterior, precisamente na França, na Espanha e em Portugal, a fim de verificar *in*

24

loco as experiências desses países na implantação e na execução de políticas públicas para a juventude.

Entre meio a uma série de audiências públicas, realizadas em Brasília, abordando as questões juvenis, ocorreram os encontros regionais da Comissão em todas as unidades da Federação, que tiveram como objetivo apresentar à juventude local o Relatório Preliminar da Comissão, finalizado em dezembro do ano passado, a fim de colher contribuições baseadas nas realidades regionais, para a elaboração desse texto, do Plano Nacional de Juventude, além de outras providências, a exemplo das indicações dessa Comissão ao Poder Executivo sugerindo a criação de órgãos representativos dos jovens brasileiros: Secretária Especial, Conselho Nacional de juventude e Instituto Brasileiro de Juventude.

Em seguida, nos dias 16 a 18 de junho de 2004, foi realizada, no Minas Brasília Tênis Clube, em Brasília, a Conferência Nacional de

Juventude, que contou com a participação de cerca de 2.000 jovens de todo o País, representando diversas organizações culturais, estudantis e partidárias. A Conferência, patrocinada pela Comissão Especial, ainda contou com a participação de parlamentares, especialistas e representantes do Governo, que debateram assuntos como meio ambiente, geração de emprego e renda, e educação. Ao final do evento, foi elaborado um documento reivindicatório com propostas dos jovens sobre políticas públicas, específicas e de qualidade, que, também, serviram de subsídio à elaboração dessa proposição.

Enfim, como este projeto de lei, tentamos sintetizar todo esse trabalho de ausculta dos jovens brasileiros, dos especialistas nas questões de juventude e dos gestores públicos visando à formulação de uma carta de direitos da juventude brasileira.

Sabemos da dificuldade da tarefa, ainda mais se levarmos em consideração as limitações constitucionais quanto à iniciativa das leis e à diversidade do segmento juvenil. Um dos pontos controvertidos, por exemplo, é a conceituação do termo juventude. Porém não tivemos outro caminho que não fosse o aspecto cronológico para caracterizá-la, o que fizemos por meio da fixação de uma faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos. Essa escolha, todavia, não conflitará como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069, de 12 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção de adolescente, definida nessa lei como pessoa entre 12 e 18 anos de idade, na medida em que não estabelece o mesmo tratamento dado nesse diploma. Para a faixa etária contemplada no ECA, o Estatuto da Juventude disporá sobre direitos suplementares ainda não assegurados aos jovens entre 15 e 18 anos.

25

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA), do IBGE, em 2002, havia 47.264.373 pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Ou seja, um enorme contingente populacional a espera de providências governamentais específicas que supram demandas, sobretudo na área educacional, que possibilitará, por exemplo, a inserção do jovem no mundo do trabalho de forma digna.

Enfim, são várias questões a ensejar a atenção do Estado para os problemas enfrentados pela juventude. Com este projeto temos a intenção de começar a solucioná-los por meio de um microssistema jurídico capaz de assegurar direitos a essa camada da população.

Sabemos que a solução para transposição dos obstáculos encontrados pela juventude não está apenas na edição de um diploma legal, mas temos a certeza que ela também passa por esse marco jurídico que servirá de fonte na criação de políticas públicas sociais destinados aos jovens brasileiros. Ante o exposto, esperamos contar com o apoio dos Ilustres Pares para a aprovação do presente projeto de lei que é imprescindível para a juventude brasileira.