

VOLUME 1

Tecnologia social para juventude

CONCEITOS E PRÁTICAS







Comgás – Companhia de Gás de São Paulo

A Comgás – Companhia de Gás de São Paulo – é a maior empresa do Brasil em distribuição de gás natural canalizado. Atende aos segmentos residencial, comercial industrial e veicular da região metropolitana de São Paulo, Baixada Santista e Vale do Paraíba e Campinas.

A empresa traz, em sua visão estratégica de negócios, o conceito de responsabilidade social empresarial: compromisso ético voltado para a criação de valores para todos os públicos com os quais a empresa se relacionada – clientes, funcionários, fornecedores, comunidades, acionista e governo.

Todo o trabalho desenvolvido pelo Programa Aprendiz Comgás tem suas raízes na Política de Investimento Social da empresa, que preza qualidade e inovação, por isso tem seu foco na criação de tecnologias sociais.

Já a peculiaridade da Comgás em termos de expansão geográfica, por meio dos gasodutos que avançam pelo interior de São Paulo, levou a acreditar que a ação deveria ser multiplicadora e compartilhada com outros parceiros, entre eles ONGs e governo, a fim de influenciar políticas públicas para a juventude.

A empresa tem muito orgulho de ter o Programa Aprendiz Comgás no rol de projetos sociais e de apresentar e disponibilizar essa publicação para todos que acreditam na participação dos jovens, seja ela no campo político, social, econômico ou cultural, nos processos de transformação social.

Comgás – Companhia de Gás de São Paulo

O Programa Aprendiz Comgás é uma iniciativa voltada à questão da juventude dentro de uma postura dialógica, baseado no respeito e na convivência, visando à efetiva construção da cidadania por meio da participação social ativa dos atores envolvidos.

Por isso uma vertente do Programa está focada no educador, que possui papel fundamental no desenvolvimento desses jovens, seja pela proximidade e nível de influência, seja junto a eles ou nas suas respectivas instituições.

A parceria com os educadores é viabilizada por meio da cooperação com o poder público, essencial para a ampliação do programa e disseminação das suas bases metodológicas.

Esta publicação é direcionada a todos aqueles que se interessam pelas questões das juventudes no Brasil, suas implicações e desafios.

Angélica Pereira Pinto
Gerente de Responsabilidade Social Comgás

Programa Aprendiz Comgás

Desde a criação do Programa Aprendiz Comgás (PAC), em 2000, a ideia de sistematizar as experiências a serem vividas já era uma premissa institucional, tendo em vista a estratégia futura de realizar formações com professores e educadores interessados em aprender a orientar grupos de jovens idealizadores e executores de projetos sociais comunitários.

Em 2004, foi finalizada e publicada a primeira sistematização da metodologia de trabalho do Programa, batizada de *Tecnologia Social para Juventude do Programa Aprendiz Comgás*. A partir desse ano, com o nosso “manual” (como costumamos chamar carinhosamente a sistematização) foi dada a largada para o Projeto Disseminação, que tem dois grandes objetivos: primeiro, ampliar a visão dos educadores em relação ao potencial e à participação juvenil, tanto fora como dentro da sala de aula; segundo, criar condições para que o educador oriente a atuação dos jovens no processo de elaboração de projetos sociais e articulação com as comunidades.

As primeiras formações de professores foram realizadas em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Centro de Estudos e Normas Pedagógicas). O Projeto Disseminação foi se construindo e configurando a partir de experiências distintas da

equipe de educadores do Programa Aprendiz Comgás com cada turma de professor que realizava a formação. A cada nova turma, novos formatos foram pensados, executados e avaliados, na intenção de adequar as formações às necessidades dos professores. O mais importante foi sempre trazer para o diálogo os desafios de trabalhar com juventudes, tendo em vista a sua potência e sua condição de sujeitos de direitos. Em 2007, após três anos do início do Projeto Disseminação, a equipe sentiu necessidade de elaborar uma nova edição da publicação, incorporando, então, as experiências de trabalho com professores e alunos de escolas participantes das formações.

Com o passar dos anos, novas parcerias fortaleceram o Projeto Disseminação. Em 2010, nós nos unimos ao Centro Paula Souza para realizar formações junto aos professores das Escolas Técnicas do Estado, na perspectiva de contribuir para o diálogo entre as escolas e as comunidades nas quais estão inseridas. Outros desafios surgiram, como o de aliar o pensamento da ação social aos projetos técnicos já elaborados pelos jovens durante sua formação técnica. Nesse momento, o PAC procurou aprimorar outras ferramentas de trabalho que pudessem incorporar esse novo contexto às práticas já disseminadas.

O Projeto Disseminação ampliou-se em abrangência ao realizarem-se formações e oficinas também com educadores de ONGs. Nessas vivências, foi possível trazer para o debate experiências de trabalho já consolidadas de dezenas de instituições que realizam projetos sociais no campo da juventude e relacioná-las com as ferramentas e estratégias propostas pelo Programa. À medida que dialogamos acerca dos diversos contextos de aplicação da Tecnologia Social para Juventude, foi possível verificar sua flexibilidade e seu potencial de adaptação. Os resultados dessa verificação estão incluídos nesta terceira edição que agora lançamos.

Também neste ano de 2012, iniciamos uma nova parceria junto à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (Efap), ligada à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. As perspectivas de trabalho são muito promissoras. Atuaremos inicialmente com os professores de Sociologia da rede, mais uma vez lançando mão de novas ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem – daqui por diante, o exercício será combinar o ensino a distância com atividades presenciais, explorando tecnologias interativas que propiciem interação e interlocução entre todos os envolvidos no processo. Teremos um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada educador, mesmo a distância, colabore com seus conhecimentos específicos para o processo de construção do conhecimento.

O desafio do Programa Aprendiz Comgás, e que nos move, é continuar oferecendo formações de qualidade, integrando tecnologias e propostas pedagógicas inovadoras, com foco na aprendizagem.

O que vem depois, nesta história, é você, educador, que poderá nos contar.

Boa leitura e ótimas vivências!

Associação Cidade Escola Aprendiz

A Associação Cidade Escola Aprendiz tem como missão promover o bairro-escola, um arranjo educativo entre políticas, escolas, famílias e comunidades para garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Com essa missão, a organização vem desenvolvendo, desde sua criação, em 1997, diversas iniciativas com o objetivo de experimentar, sistematizar e disseminar tecnologias que potencializam cada um dos aspectos do bairro-escola e fortalecem no país o movimento pela educação integral.

A educação integral propõe a integração dos diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento integral do indivíduo – em sua dimensão intelectual, afetiva, física e social. Compreende-se que a escola não é capaz de, sozinha, dar conta de tarefa tão complexa, por isso a necessidade da integração de todos os agentes em torno de um projeto comum, capaz de transformar localidades em bairros-escola.

Um território torna-se bairro-escola quando quatro condições são alcançadas: em primeiro lugar, há ali um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade

civil organizada), interdisciplinar e intergeracional (crianças, jovens e adultos), dedicado a formular e gerir um plano educativo local. No bairro-escola, a rede sociopedagógica (os equipamentos e as políticas voltados para a infância e juventude – educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, justiça) trabalha de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho. Em terceiro lugar, as escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticos alinhados com os princípios da educação integral, reconhecendo os saberes comunitários, envolvendo-se com as problemáticas locais e promovendo a apropriação da cidade. Por fim, configura-se um bairro-escola quando há o reconhecimento e o exercício do potencial educativo de seus diversos agentes: atores das áreas de cultura, esporte, meio ambiente ou saúde, por exemplo, passam a desenvolver projetos educativos; o comércio local coloca o cuidado com as crianças e jovens como prioridade na forma de divulgar seu negócio ou vender suas mercadorias; crianças, jovens e idosos participam de projetos educativos, seja como público, seja como educadores.

Como se pode ver, construir um bairro-escola não é tarefa fácil. O Aprendiz tem se dedicado a desenvolver tecnologias que indiquem caminhos nessa direção e facilitem a ação dos atores que compartilham desse sonho. Essas tecnologias têm se focado principalmente em quatro áreas: articulação comunitária (para criar as relações de confiança necessárias ao processo de governança do bairro-escola), comunicação comunitária (para mobilizar sempre novos atores e conferir transparência ao processo), integração dos ativos de cultura e educação (para promover intervenções criativas em espaços públicos, garantir a diversidade cultural e conferir visibilidade ao processo) e currículo comunitário (para promover a integração da escola com a comunidade e também para formar jovens agentes comunitários).

Todas as tecnologias dessas áreas são desenvolvidas em alguns bairros de São Paulo e disseminadas para outros municípios, com base em políticas públicas voltadas para a educação integral e formação de educadores.

É nesta perspectiva que estamos lançando a terceira edição da *Tecnologia Social para Juventude do Programa Aprendiz Comgás*. Com ela, esperamos apoiar educadores motivados a orientar grupos de jovens na elaboração e realização de projetos que possam transformar suas escolas ou comunidades.

Trata-se da sistematização de 12 anos de experiência do PAC, programa que tem como foco a formação de jovens idealizadores e executores de projetos comunitários na cidade de São Paulo e a formação de educadores para orientar novos grupos de jovens em todo o Estado. Uma das iniciativas mais longevas do Aprendiz, o PAC possibilita que jovens reconheçam seu potencial para transformar suas comunidades, desenvolvendo projetos de seu interesse, que beneficiam crianças, outros jovens e os moradores em geral de seus bairros. Com o PAC, os jovens tornam-se agentes ativos do bairro-escola, não apenas seus beneficiários. Essa experiência tão bem-sucedida, uma vez sistematizada, torna-se uma tecnologia social a serviço de escolas e outras organizações que apostam no potencial transformador da juventude.





Dicas para leitura e uso do manual

Caro educador, cara educadora,

Tecnologias sociais são produtos, técnicas ou métodos desenvolvidos na interação com certa comunidade, que contribuem para a sua transformação social. Devem ter padrão de qualidade e potencial de disseminação para que cresçam em escala, propaguem-se de modo inventivo e sejam reaplicadas e transformadas em sua nova implementação (Kastrup, 2012, p. 176).

Esta publicação apresenta a tecnologia social desenvolvida pelo coletivo do Programa Aprendiz Comgás, em seus 12 anos de experiência. Esse coletivo inclui jovens, educadores, gestores e parceiros que construíram, num processo cumulativo e compartilhado, uma metodologia para trabalhar a atuação social de jovens, tendo a participação e a ação como meios de exercício da cidadania.

Esta terceira edição, revista com a colaboração da equipe de educadores do Programa Aprendiz Comgás 2012, já incorpora a contribuição de educadores de escolas públicas, privadas e ONGs, que vêm propagando, de modo inventivo, esta tecnologia em seus espaços de ação.

A presente publicação está construída em dois volumes, com focos distintos. O primeiro apresenta as bases éticas e pedagógicas da proposta de ação educativa: a concepção de juventude que a orienta, a compreensão que temos de projeto social, ou seja, a tarefa em torno da qual os jovens são convidados a atuar e a nossa concepção de ação educativa; tal concepção é apresentada em três momentos: a) a metodologia do aprender a fazer, fazendo, que orienta a proposta; b) os elementos para construir um percurso formativo e, por fim, c) um diálogo em torno da atitude educativa que tal proposta solicita, bem como das estratégias para realizá-la.

Este volume caracteriza-se por apresentar as ideias-força que ancoram a proposta, funcionando como um guia de estudos. Daí seus capítulos obedecerem a uma mesma estruturação:

- Um texto de abertura, que apresenta ideias básicas sobre o tema, e um conjunto de dicas que traduzem em posturas e atitudes os princípios e conceitos apresentados anteriormente. Entendemos que não se separa o pensar do fazer nessa proposta que privilegia o aprender fazendo.
- Um “caso”: experiências e exemplos vivos da ação educativa em geral; situações interessantes ou paradigmáticas, seja pelo sucesso, seja pela dificuldade colocada.
- Um item “Para saber mais”, com sugestões de leitura, de vídeos ou filmes para o educador seguir e desdobrar seus estudos.

O segundo volume apresenta as atividades e dinâmicas que compõem o percurso formativo de jovens para a atuação social, por meio da elaboração de um projeto. Trata-se de um material de caráter operativo, que visa apoiar o educador na organização das situações educativas e cotidianas que respondam aos seus objetivos e às necessidades do percurso vivido pelo grupo. Daí sua estrutura de “cardápio”, sem um roteiro prefixado, e seu formato de fichas técnicas (uma a uma), o que assegura a autonomia de cada situação e a possibilidade de elas serem dispostas e compostas de múltiplas formas, configurando diferentes percursos formativos.

Optamos por apresentar o percurso desse modo, sem um modelo definido ou fechado, porque entendemos que a proposta aqui apresentada oferece-se a múltiplas possibilidades de utilização e adaptação; e que o educador imprime sua autoria ao montá-la ao seu modo, dentro de suas condições peculiares e de seus propósitos.

Assim, aqui estão colocados os ingredientes do trabalho e um modo de trabalhar: o educador fará a mistura singular que expressa seu estilo e suas escolhas.





sumário

Juventudes e o direito à participação 17

Juventudes: abordagens e conceituações	17
Juventude e participação	21
Políticas públicas para a juventude no Brasil	24
Para saber mais	27

Projeto social: para que e como fazer? 31

Projeto social: articulando desejo dos jovens e ação na comunidade	31
As diversas dimensões do projeto social	34
Para saber mais	40

Aprender fazendo, fazer aprendendo: uma proposta de ação educativa com jovens 43

A ação como eixo estratégico da aprendizagem	43
O aprender fazendo constrói atitude, autonomia e participação	48
A aposta na participação e na autonomia pede horizontalidade na relação com o jovem	48
Para saber mais	51

Uma proposta de percurso formativo 53

O percurso formativo: um modo de pensar e fazer	53
Um percurso com três trajetórias: explorar, focalizar, agir	55
A estrutura do encontro educativo	60
Para saber mais	65

A postura educativa no trabalho com os jovens 67

A postura do educador em oito dimensões	67
As turbulências do trabalho educativo	71

Referências bibliográficas 91

Créditos 96



Juventudes e o direito à participação

Juventudes: abordagens e conceituações

O debate sobre a juventude está presente de forma mais intensa em nosso país a partir dos anos 2000, trazendo novas perspectivas quanto aos modos de pensar, sentir e agir em relação aos jovens. Esse debate vem mobilizando especialmente aqueles que atuam nas políticas, nos projetos e nas iniciativas dirigidas a esse público, profissionais que se deparam com novos desafios e precisam de ferramentas para o trabalho. Podemos dizer que já vivemos hoje no Brasil tanto o reconhecimento de que a juventude vai além da adolescência – seja do ponto de vista etário, seja considerando as questões que a caracterizam –, quanto a percepção de que é preciso construir políticas públicas para a juventude levando em conta outras lógicas além daquelas dirigidas à adolescência e garantidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Freitas, 2005; Abramo, 2005).

Essa transformação foi produzida em grande parte pela ação dos próprios jovens, assim como dos movimentos sociais e ONGs, no bojo do processo de construção de cidadania e ampliação do “direito a ter direitos” (Arendt, 1997), que ocorreu em nosso país especialmente nas décadas de 1970/1980. Esses movimentos vêm fortalecendo um percurso de afirmação da singularidade das demandas dos jovens e da necessidade de reconhecê-los como sujeitos de direitos (Freitas, 2005; Abramo, 2005).



IMPORTANTE!

“Cidadania como a capacidade de criar ou transformar, com outros, a ordem social, bem como de cumprir e proteger as leis que os jovens ajudaram a criar.” (Bernardo Toro)

A construção deste novo lugar do jovem na cena pública tem, portanto, uma história e está em pleno curso, sempre atravessada por muitos tensionamentos. Trata-se de um campo de lutas no qual se expõem “diferentes visões a respeito da juventude, bem como diferentes posições a respeito de como estes (os jovens) devem (ou não) se tornar assunto para políticas públicas” (Freitas, 2005, p. 6); e lutas que “refletem disputas nos campos político e econômico e também conflitos entre e intra-gerações” (Novaes, 2006, p. 105).

Para melhor entender esses tensionamentos, vejamos algumas concepções e abordagens que moldaram diferentes juventudes ao longo do século XX. Segundo Abramo (2005), tais concepções foram predominantes em certos períodos da história da maioria dos países do continente, mas ainda coexistem e, por vezes, competem entre si nos diferentes campos que compõem a arena múltipla de ações dirigidas à juventude na conjuntura presente.

Acompanhemos a sistematização e a análise crítica que faz a mesma autora, com base no trabalho de Dina Krauskopf (Adolescencia y educación, 2003), categorizando essas abordagens em quatro tipos:

A) A JUVENTUDE COMO PERÍODO PREPARATÓRIO

Nesta abordagem, a juventude aparece como período de transição entre a infância e a idade adulta, concepção que incorreria em políticas centradas na preparação para o mundo adulto e que se articula com a política da Educação. A limitação desta perspectiva encontra-se no fato de que ela, muitas vezes, está apoiada numa noção de juventude universalmente homogênea e na crença de que seja possível viver a “moratória” (dedicação à preparação) – o que não se realiza para todos os jovens e que acaba por criar novas situações de exclusão. Este enfoque foi predominante até os anos 1950 na América Latina, quando as políticas atingiam apenas alguns setores sociais, principalmente as classes média e alta.

B) A JUVENTUDE COMO ETAPA PROBLEMÁTICA

Nesta perspectiva, o sujeito juvenil aparece a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou a partir do déficit nas manifestações de seu desenvolvimento. As questões que emergem são aquelas relativas a comportamentos de risco e transgressão. Tal abordagem gera políticas de caráter compensatório, com foco nos setores em que se identificam características de vulnerabilidade – normalmente os grupos da juventude urbana popular. Esta abordagem leva à construção de uma percepção generalizadora da juventude, estigmatizando-a. No Brasil, este foi o enfoque que praticamente dominou as ações dos anos 1980 aos anos 1990, incidindo principalmente sobre a “emergente” juventude dos setores populares.

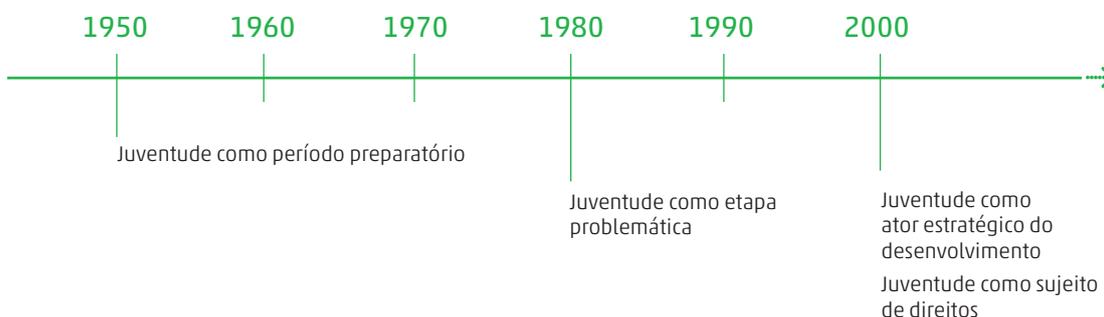
C) O JOVEM COMO ATOR ESTRATÉGICO DO DESENVOLVIMENTO

A visão do jovem como ator estratégico do desenvolvimento orienta-se para a formação de capital humano e social capaz de enfrentar a exclusão social aguda que ameaça grandes contingentes de jovens, bem como para a atualização da sociedade quanto às exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais. Esta concepção avança no reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios impostos pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas. No Brasil, este enfoque tem sido bastante difundido nos últimos anos, e tem se traduzido, na maior parte das vezes, na postulação dos jovens como “protagonistas do desenvolvimento local”. O problema deste enfoque é que pouco se faz a contextualização (e a discussão) do modelo de desenvolvimento no qual os jovens se inserem como atores. Pelo contrário, aposta-se numa “contribuição construtiva” que ignora as dimensões de conflito em torno dos modelos de desenvolvimento e de distribuição do bem comum.

D) A JUVENTUDE CIDADÃ COMO SUJEITO DE DIREITOS

Nesta visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social – os jovens passam, aqui, a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Esta diretriz, que predomina em alguns países depois dos anos 1990, foi em grande medida inspirada nos paradigmas desenvolvidos no campo das políticas para a infância e para as mulheres. O enfoque, herdeiro da experiência histórica de gerações anteriores, sustentado por vários atores vinculados a partidos políticos e movimentos sociais, coloca a participação no centro do papel designado aos jovens e tem sido elemento importante de pressão para a formulação das políticas de juventude.

LINHA DO TEMPO CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE



Se sinalizamos, de um lado, as transformações que estão em jogo, mas também, de outro, os tensionamentos, é porque ainda constatamos na atualidade concepções que desconhecem, desqualificam ou negam as potências das juventudes. Muitas vezes, o que emerge do mundo jovem ainda ecoa no mundo adulto como impertinência, apatia, alienação, perigo, doença, delinquência – concepções que também vão se configurar nas políticas públicas. Exemplo disso são programas que propõem conter o risco real ou potencial dos adolescentes afastando-os das ruas ou ocupando o seu suposto tempo ocioso.

São programas baseados em políticas repressivas ou de prevenção, que tratam de enfrentar os problemas sociais das juventudes tomando os próprios jovens como “problemas”, sobre os quais é necessário intervir com o objetivo de salvá-los e reintegrá-los à ordem social (Abramo, 1997).

Imaginários sociais como estes pesam sobre as juventudes contemporâneas e projetam sobre elas a marca de uma negatividade que impede o acompanhamento das respostas singulares que estão produzindo, expropriando-as de sua potência criativa e transformadora.

Fica evidente, portanto, a necessidade ainda premente de identificar e responder às demandas e inquietações de nossos jovens; e de criar mecanismos institucionais de expressão e diálogo, que contribuam para o desenho de políticas geradoras de oportunidades e participação para os jovens brasileiros. Mas, antes de apresentarmos com mais detalhes as mudanças em andamento, é importante, para a definição de juventude, considerar o complexo campo de interações entre juventude e sociedade.

As culturas e as identidades juvenis só podem ser entendidas no âmbito do contexto social, isto é, de sua inscrição nas condições sócio-político-econômicas de seu país e de seu tempo, que tecem estilos de vida distintos, expectativas e projetos heterogêneos. Daí falarmos em juventudes, na medida em que existem diversas formas de ser jovem, dependendo do lugar, da história, das questões individuais e das oportunidades de cada um. Ou, ainda, em condição juvenil (Abramo, 2005; Dayrell, 2007), que demarca uma dupla dimensão: a maneira de ser, a situação de alguém perante a vida, perante a sociedade; mas, também, as circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação.

Desse modo, o lugar social dos jovens é o que vai determinar, em parte, os seus limites e as suas possibilidades. A vivência da juventude nas camadas populares é marcada pela pobreza e por desafios consideráveis de sobrevivência, além dos desafios já implícitos na condição etária (Dayrell, 2007, p. 1108).

Por isso mesmo, a conceituação de juventude não pode se limitar ao recorte etário. Precisa incluir várias dimensões: política, cultural, econômica, psicológica. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleram o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrange as idades de 10 a 19 anos. Já o conceito de juventude é categoria essencialmente sociológica, que consiste no processo de preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adultos na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. Esse é também o critério etário definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como por muitas outras abordagens demográficas.

Nesta publicação – embora no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente denomine como adolescentes os sujeitos entre 12 e 18 anos –, optamos por trabalhar com a categoria juventude, considerando tanto os adolescentes como os jovens, do ponto de vista etário, atores sociais com demandas próprias e em condição singular: a da intensa abertura à participação na cena social, num percurso de experiências e escolhas culturais, educacionais e profissionais, de parcerias amistosas e amorosas, de adesões grupais, de formação de famílias, de, em suma, invenção de novas formas de viver.

Juventude e participação

Na perspectiva que adotamos aqui, é a condição histórica, situacional e relacional da juventude – ou seja, os lugares sociais forjados no encontro sociedade-juventude – que constrói determinadas juventudes. A persistência ou o desmonte desses *lugares*, ou posições que muitas vezes se naturalizam, depende da aposta ética, política, comunicativa, cultural e educativa que o mundo (e em especial os adultos) faça em torno das experimentações juvenis; depende dos pensamentos que construamos e das ações concretas que efetivemos com os jovens.

Como vimos anteriormente, a apartação dos jovens dos processos de poder e de criação social, numa espécie de “suspensão da vida social” – a adolescência vista como “moratória”, como tempo de transição, no qual “se está, mas ainda não se é” – não seria exatamente uma das responsáveis pela “marginalização do adolescente”? (Abramo, 1997)

Entretanto, desde a segunda metade do século XX, os jovens têm sido protagonistas centrais de muitas das principais transformações culturais, configurando novos espaços de expressão e de elaboração de projetos de vida individuais e coletivos, constituindo importantes campos de disputa pela construção de sentidos coletivos, quando se fazem atores sociais.

Nas últimas três décadas, surgiram diferentes movimentos protagonizados por jovens, especialmente no campo cultural (como o movimento *hip-hop*, o *funk* e o *punk*), introduzindo, inclusive, “a novidade da presença dos jovens da periferia na cena pública” (Novaes, 2006, p.

116). Muitas dessas expressões foram condenadas à estigmatização ou à invisibilidade, em parte porque irrompem em um clima social definido pelo incremento mundial da violência, sendo imediatamente associadas a ela (Arce, 1999; Margullis e outros, 1998). É importante considerar que parcelas significativas das juventudes brasileiras frequentam majoritariamente escolas públicas e são formadas por jovens pobres, que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, num contexto de desigualdade social.

“Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas” (Dayreil, 2007, p. 1.110).

Ainda de acordo com Abramo (2005), por muito tempo o ideário da juventude esteve ligado à inovação, à transformação, por isso ela era vista como uma importante força de mobilização social. Porém, suas questões específicas, para além do campo educacional, foram pouco valorizadas, o que reduziu a participação juvenil a temas restritos ou a âmbitos de decisão limitados.

Hoje, uma vez que o estímulo à participação juvenil e a abertura de novos espaços para tanto figuram, cada vez mais, nos discursos dos diversos setores sociais que trabalham com a juventude, convém pensar as práticas concretas de participação, seus objetivos e estratégias (Boghossian e Minayo, 2009).

IMPORTANTE!

“Periferia não como lugar geográfico, mas como território existencial, configurando estilos, estéticas e vínculos sociais.” (Novaes, 2006)

Na perspectiva da Associação Cidade Escola Aprendiz e do Programa Aprendiz Comgás, quando falamos de juventudes, queremos destacar sua potência de autonomia e de participação, esta última entendida de forma ampla, como “vivência e interferência na vida social, produtiva, cultural, além da esfera propriamente política” (ABRAMO, 2005, p. 35).

Acionamos esta potência de ação do jovem no bairro, na cidade, e sua participação na cena pública por meio da nossa ação educativa, que se alinha à concepção de **Educação Integral** e à concepção de bairro-escola.

Para nós, a educação integral é a que considera e cria condições para o desenvolvimento de todas as dimensões de um ser humano, fortalecendo sua autonomia e capacidade de agir responsabilmente no mundo. A educação integral reconhece e conjuga diferentes saberes, espaços e tempos educativos ao processo formativo dos sujeitos ao longo de toda a sua vida (Costa, v. 1, p. 12).

“Sob esta ótica, o processo de ensino-aprendizagem ganha muitos sentidos, de acordo com as complexas relações que envolvem a educação integral: o estudante aprende, ensina, seu desenvolvimento é responsabilidade da comunidade, mas ele, como sujeito de seu próprio desenvolvimento, apropria-se de questões sociais, políticas, culturais e ambientais de seu bairro, sua cidade, seu país.” (*Proposta pedagógica da Associação Cidade Escola Aprendiz*, v. 1, p. 13)

Já o conceito de bairro-escola, desenvolvido pela Cidade Escola Aprendiz em 2004, baseia-se na relação direta entre o processo de aprender e o ato de conhecer e intervir no meio, e faz referência à importância da gestão das parcerias locais – escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro – para fortalecer os potenciais educativos de uma comunidade.

Refletir sobre a temática da juventude está na prática do Programa Aprendiz Comgás, desde a sua criação em 2000. Mais recentemente, no bojo dos movimentos sociais que ampliaram, em nosso país, a demanda por direitos, trazendo para a cena pública novos atores, intensificou-se o debate sobre o jovem como ator social. Assim, tornou-se essencial inserir esse assunto de maneira sistemática na formação de educadores que o Programa realiza desde 2004. Nesse percurso de formação, temos trabalhado para analisar e desconstruir, nas práticas educativas, noções amplamente difundidas e naturalizadas sobre as juventudes. Também temos trabalhado para apoiar os professores na transformação da escola em um espaço de possibilidades de ação da juventude. Como estimular a potência criativa e comunicativa dos alunos na escola e na comunidade? Como transformar as relações existentes entre alunos e educadores, a partir de uma perspectiva inclusiva e democrática? Como aliar os interesses dos jovens ao currículo escolar? Estas são perguntas que têm provocado o Programa em todas as ações que desenvolvemos e que

IMPORTANTE!

“O bairro-escola é um arranjo educativo local que propõe a articulação de diversas oportunidades de aprendizagem, compondo redes sociais que envolvem os diferentes agentes, as políticas públicas e as iniciativas conjuntas dos bairros e das cidades.” (Djrdrijan e outros, 2011, p. 55)

ativam mudanças no modo de pensar e de fazer no campo das políticas públicas para a juventude (Moreira, 2011).

Pensar o jovem hoje implica tornar relevantes seus espaços, suas ideias e suas práticas. Implica, sobretudo, considerá-lo como agente social que formula questões significativas, propõe ações relevantes e contribui para a discussão dos problemas sociais. A ampliação de possibilidades de “interlocução intra e intergeracional”, e de “participação comunicativa no mundo” por parte dos jovens pode gerar novos encontros juventude-sociedade, o que favorecerá a reconfiguração de outros lugares de potência para eles.

Os trabalhos que propõem a participação e a ação como eixo estruturador da aprendizagem **entendem** os jovens como:

- Participantes ativos, solidários, construtivos, críticos e criativos no enfrentamento dos temas e problemas que os afetam, na escola, na comunidade e na vida social.
- Interlocutores e parceiros no trabalho social, político e educativo a eles dirigido.

IMPORTANTE!

A participação é o modo mesmo de vida da democracia, na medida em que toda ordem social é construída pelos homens e mulheres que a compõem. “Não é possível desenhar, nem saber como será a ordem de convivência democrática e de produtividade sem a participação ativa de toda a sociedade” (Bernardo Toro).

SOBRE PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL

Muitos trabalhos que se alinham à perspectiva da participação juvenil utilizam o conceito de protagonismo juvenil. A expressão protagonismo juvenil emergiu no cenário político e econômico no final da década de 1980, formulada por educadores da América Latina que trabalhavam com jovens em situação de risco, com o objetivo de exprimir um novo modelo político-pedagógico. Stamato (2008) identifica o protagonismo a uma forma específica de participação social da juventude, abrangendo “diferentes ações, que têm por atores os próprios jovens, caracterizando-se como uma estratégia político-pedagógica que fortalece o poder e a capacidade de ação, rompendo com a imagem de apatia e alienação atribuída à juventude” (2008, p. 3). Essa denominação é questionada por grupos que entendem que ela pode atribuir responsabilidade exagerada aos jovens, ou que, como consequência dela, eles se tornem alvo de interesse público somente na medida de suas contribuições, em detrimento de suas demandas e de seus direitos.

O que interessa ressaltar, portanto, são os efeitos dessas práticas: se, de fato, acionam a participação dos jovens como sujeitos ativos, criativos, responsáveis e críticos no trabalho proposto.

SOBRE A DIFERENÇA ADULTO-JOVEM E A DIMENSÃO DA AUTORIDADE

Para Hannah Arendt (2003), os educadores são representantes e disseminadores de uma linguagem pública para os mais jovens e devem assumir a responsabilidade pelo curso do mundo que representam. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores: ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em constante mudança. Ela assume a forma de autoridade, mas não tem nenhuma relação com a tirania do autoritarismo.

É importante ressaltar que a autoridade do educador e suas qualificações não se confundem. A qualificação consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste. Entretanto, embora seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A autoridade do educador se assenta na responsabilidade que ele tem em relação ao mundo.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos (...)” (Arendt, 2003, p. 247).

Políticas públicas para a juventude no Brasil

Como vimos anteriormente, o debate sobre juventude no Brasil vem se intensificando e contribuindo para a elaboração de políticas públicas pautadas na diversidade das demandas de uma geração que busca ter suas singularidades consideradas nas prioridades e na alocação de recursos dos gestores de políticas governamentais e não governamentais para o desenvolvimento de projetos de intervenção. Ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso na multiplicidade de identidades, posições e vivências de um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas e asseguradas como direitos dos jovens (Moreira, 2011).

O debate sobre o tema agrega cada vez mais diferentes atores em diversos espaços – gestores públicos, entidades da sociedade civil, fundações e institutos empresariais, organismos de cooperação internacional –, numa ação mais articulada e organizada.

Nessa perspectiva, em 2005 foi dado o primeiro passo para a construção da Política Nacional de Juventude, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve).

O Conjuve se configura como espaço político para o entendimento dessa diversidade de demandas. Segundo a Política Nacional de Juventude, a experiência do Conjuve pode ser compreendida como exercício social e político. Trata-se de um esforço criativo para o reconhecimento dos direitos das juventudes e para a consequente construção de políticas públicas que os garantam.

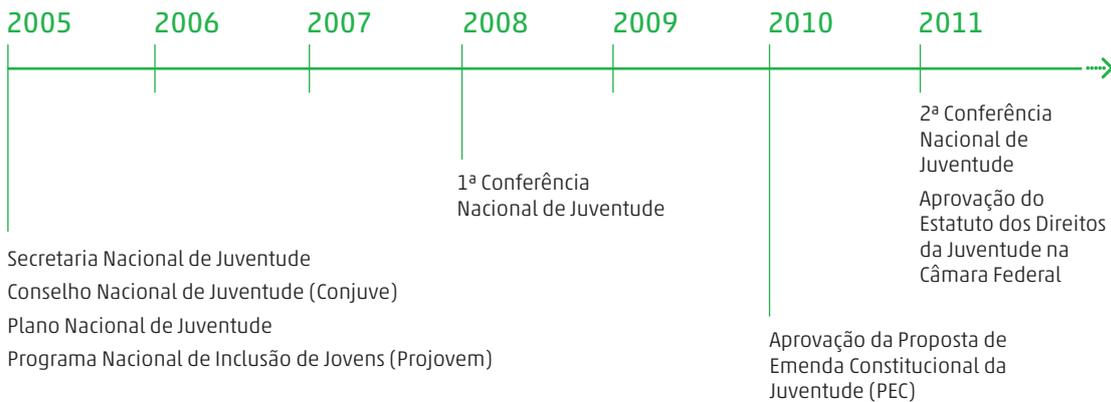
As conferências são também um exemplo de mobilização fomentada pelo poder público para diagnosticar e validar demandas juvenis no país. Em 2008, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Juventude, que mobilizou 400 mil jovens em um amplo processo de diálogo, resultado de conferências municipais e estaduais nos 26 Estados brasileiros. Naquela ocasião, foram estabelecidas 22 prioridades para as políticas de juventude. Na 2ª Conferência Nacional de Juventude, realizada em dezembro de 2011, foram debatidos os rumos do desenvolvimento nacional e a urgência das questões que esse segmento enfrenta, a partir do olhar de uma geração de jovens que, segundo o Censo de 2010, representa 23% da população do país, considerando-se a faixa de 15 a 29 anos¹ (IBGE, Censo 2010 – Fonte: www.censo2010.ibge.gov.br). Essa conferência foi marcada por forte protagonismo dos movimentos, redes, fóruns de juventude, jovens trabalhadores, estudantes rurais, jovens de movimentos religiosos e partidários, que demonstraram amadurecimento na perspectiva de construir pactos, acordos e sínteses para avançar na conquista de direitos e de um projeto de país mais justo e democrático.

As propostas aprovadas estavam centradas na concepção de jovem como sujeito de direitos, e na reivindicação por políticas públicas que proporcionem maior qualidade de vida em vários aspectos: trabalho decente, ampliação da escolaridade com qualidade, oferta de internet veloz gratuita, direito a mobilidade urbana e rural por meio do passe livre, acesso a cultura e a esporte. Ou seja, os jovens reivindicavam o direito de construir suas trajetórias com dignidade e sem dependência e imposição do mercado.

A participação política do jovem não se dá apenas vinculada a uma atuação partidária. Há outras maneiras de atuação juvenil, com base em ações locais organizadas de maneira livre e apartidária, que podem interferir na elaboração de políticas públicas. A organização contemporânea dos jovens em coletivos e redes de comunicação consiste em novas formas de participação política efetiva, que, a despeito de ainda serem vistas como alternativas, precisam ser validadas pela sociedade. Nesse sentido, crescem iniciativas de projetos que trabalham na perspectiva da participação juvenil ativa, com ações pautadas na valorização de seus espaços, ideias e práticas. Essa atitude implica, sobretudo, considerar os jovens como agentes sociais que formulam questões significativas, propõem ações relevantes e contribuem para a discussão dos problemas sociais.

¹ O Censo contabilizou nessa faixa etária 43.573.473 jovens no Brasil, numa população de 190.732.694 habitantes e 10.731.384 jovens para 41.252.160 habitantes no Estado de São Paulo.

LINHA DO TEMPO POLÍTICA DE JUVENTUDE



PARA CONHECER AS PROPOSTAS PARA A JUVENTUDE ELABORADAS NAS CONFERÊNCIAS, ACESSSE WWW.JUVENTUDE.SP.GOV.BR.

Segundo Gabriel Medina, presidente do Conjuve eleito em 2010, as conferências propiciaram o diálogo entre culturas distintas, bem como a construção de pontes para a aprovação das bandeiras de diversos grupos de jovens, entre as quais a participação cidadã e a defesa de seus direitos (Juventudes em Pauta, 2011).

CASO: O EDUCADOR DIANTE DO ALUNO JOVEM: UMA RELAÇÃO DE AMBIVALÊNCIA

Em parceria com as Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (Etecs), o tema juventude e política pública foi introduzido nas oficinas de formação de professores. As oficinas foram oferecidas nas próprias Etecs e se destinavam também a educadores e professores de outras escolas e ONGs do mesmo território. O tema foi desenvolvido mais especificamente na oficina “Paradigma da Juventude”, na qual os educadores foram convidados a pensar primeiramente sobre as características que *identificam o jovem* nos dias de hoje e, posteriormente, sobre as *que identificam o aluno*. Em seguida, foram orientados a re-visitarem sua própria juventude. Ao descreverem características que identificam os **jovens**, os professores se referiram a traços positivos, como: cheios de energia, sonhadores, dispostos, alegres, entusiasmados, entre outras. Quando indagados sobre as características relacionadas ao **aluno**, indicaram traços como: preguiçosos, sem educação, desestimulados, individualistas, não sabem o que querem, desatentos.

Evidenciada essa ambivalência – duas faces de um mesmo corpo, na medida em que ser aluno e ser jovem compõem a identidade mesma do público com que trabalham –, os educadores foram provocados a uma análise crítica sobre esse modo de olhar, quando não a uma mudança mesmo de perspectiva. Em que momentos somos jovens e em que momentos alunos? Quais situações levam o aluno a se comportar dessa ou daquela maneira?

A atividade mostrou que a maioria dos educadores participantes tinha dificuldade de perceber que é possível transitar pela heterogeneidade de papéis assumidos por todos

nós ao longo da vida. Notou-se também que predomina nas práticas educativas uma visão de que o papel de aluno pouco comporta as singularidades do ser jovem.

Um segundo ponto abordado e problematizado na oficina foi a relação entre a juventude vivida pelos educadores e a juventude contemporânea. Propomos trazer à luz elementos que fizeram parte da juventude dos educadores, como, por exemplo, momentos marcantes da história social e política do país e situações que simbolizavam o ideal juvenil deles, com o objetivo de compará-las com os ideais de quem é jovem nos dias de hoje. Tal comparação foi muito instigante, principalmente dada a heterogeneidade dos educadores: alguns ainda jovens, considerando a faixa etária de juventude até 29 anos.

Nesse momento do processo, os educadores foram levados a construir conjuntamente as questões da juventude hoje, os fatores que compõem o contexto dessas juventudes e as transformações marcantes que elas vivem. Entre os pontos levantados, destacam-se: a mídia como elemento de influência nos padrões de comportamento; o consumo de bens e de informação; o fortalecimento das redes sociais como meio de expressão.

No passo seguinte, foram cruzados, numa linha do tempo, elementos similares vividos na juventude pelos educadores com os vividos pelos jovens de hoje, destacando mudanças de concepções e paradigmas. Por meio desse cruzamento foi possível identificar informações sobre as políticas construídas principalmente a partir dos anos 2000, reveladoras de que estamos num processo crescente de construção de uma sociedade que reconhece e quer garantir os direitos dos jovens. Exemplo disso é a criação da Política Nacional de Juventude e dos dispositivos de sua implementação: Secretaria Nacional de Juventude; Conselho Nacional de Juventude e a Conferência Nacional de Juventude.

Comparar tempos históricos e contextos distintos complementa e amplia a compreensão sobre a forte “oposição” que se estabelece entre o **ser jovem** e o **ser aluno**. É uma estratégia potente de **mobilização dos professores para uma mudança de atitude em relação a seus alunos jovens**. Nossa experiência mostrou que, após essas reflexões, os educadores saíram instigados a compreender o processo que vivem com o jovem e o aluno, sensibilizados para olhar a juventude a partir de outras perspectivas, e considerando a dimensão política da prática educativa, a ser exercida dentro e fora da sala de aula, ou seja, a dimensão de que a prática educativa é elemento constituinte da subjetividade jovem e da subjetividade aluno.

PARA SABER MAIS ++++++

VÍDEO E FILMES

AS MELHORES coisas do mundo. Direção: Laís Bodanzky. Brasil: 2010. Drama, 107 min.

FRUTOS do Brasil – Juventude em debate. Direção: Neide Duarte. Brasil: 2008. Documentário, 54 min.

OS SONHADORES. Direção: Bernardo Bertolucci. Itália-França-Grã Bretanha: 2003. 130 min.

PRO DIA nascer feliz. Direção e roteiro: João Jardim. Brasil: 2006. Documentário, 88 min.
TEDx Amazônia. Depoimento Thiago Vinicius: A redescoberta do orgulho de uma comunidade. Brasil: 2011. Palestra, 5 min. Disponível em: <<http://www.tedxamazonia.com.br/>>.
2º Encontro Nacional de Conselhos de Juventude. Brasil 2010. Palestra, 8 min. Disponível em: <www.juventude.tv>.

TODOS trabalham e se divertem. Realizado pela empresa de pesquisa Box1827. Disponível em: <www.box1824.com.br>.

TODOS queremos ser jovens. Realizado pela empresa de pesquisa Box1827. Disponível em: <<http://www.box1824.com.br/>>.

SITES

Ação Educativa – www.acaoeducativa.org

Blog do Grupo de Trabalho de Juventude da Rede Nossa São Paulo – www.gtjuventude-nossasp.wordpress.com

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) – www.cenpec.org.br

Coordenadoria de Programa para Juventude do Estado de São Paulo – www.juventude.sp.gov.br

Instituto Paulista de Juventude – www.ipejota.org.br

Miriam Abramovay (Pesquisadora na área de juventude e política pública) – www.miriamabramovay.com/site/

Portal Infojovem – www.infojovem.org.br

Secretaria Nacional de Juventude – www.juventude.gov.br

Universidade da Juventude – www.unijuv.org.br

PUBLICAÇÕES

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia – A juventude é apenas uma palavra*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16677551/Pierre-Bourdieu-A-Juventude-e- apenas- uma- palavra>>.

ABRAMO, Helena Wendel e LEON, Oscar Dávila (textos); FREITAS, Maria Virgínia de (org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: PubliFolha, 2000.

COMISSÃO Nacional de População e Desenvolvimento. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: 1998. Volumes 1 e 2.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Campinas. Especial nº 100, v. 28, p. 1.105-1.128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

TECNOLOGIA SOCIAL – Guia de políticas públicas para juventude. Disponível em: <www.juventude.gov.br ou www.cenpec.org.br>.

MEDEIROS FILHO, Barnabé e GALIANO, Monica Beatriz. *Bairro-escola. Uma nova geografia do aprendizado - A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Tempo D' Imagem, 2005.

NOVAES, Regina e VANUCCHI, Paulo. *Juventude e sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. “A construção sociológica da juventude – alguns contributos”. In: *Análise Social*, revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, vol. XXV (105-106), 1990.

PAPA, Fernanda de Carvalho e FREITAS, Maria Virgínia (org.). *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

RAMOS, Adriana e PENIDO, Anna. *Bairro-escola passo a passo – Educação comunitária*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/MEC/UNICEF/Prefeituras de Belo Horizonte e Nova Iguaçu, s/d.



Projeto social: para que e como fazer?

Projeto social: articulando desejo dos jovens e ação na comunidade

“O que fazemos não é serviço, não é curso, não é escola, não é estágio... Somos projetistas sociais!”

Depoimento de jovem do PAC

“Projeto social, uma coisa que:

1. É uma nova experiência: não é da escola, não é da igreja, não é da família. Pode ser a primeira vez. 2. É complexa. 3. Envolve outras pessoas: a sua equipe, as que serão alvo da ação, as que são parceiras, as que dão dinheiro, as pessoas que estão colaborando – educadores ou especialistas em um assunto. 4. Exige dedicação, paciência, persistência. 5. Precisa de muito interesse no assunto central, interesse grande, quase amor – que pode depois se revelar passageiro, paixão de verão que não sobe serra. 6. Envolve coisas muitas vezes fora do nosso controle: uma diretora que apoiava o projeto sai da escola; o membro do grupo que motivava todo mundo precisa arrumar um emprego urgentemente. A prefeitura lança um programa que tem tudo a ver com a sua ideia; a prefeitura termina o programa que tinha tudo a ver com a sua ideia. 7. Exige responsabilidade: você vai criar uma expectativa nas pessoas e, acima de tudo, em você mesmo. 8. Pede sempre uma nova solução: criatividade; flexibilidade; visão.”

Hannah Vaisman – texto construído a partir de depoimentos de vários jovens do PAC 1, mimeo, 2002

Esta definição de projeto social, concebida a partir de diversos depoimentos dos próprios jovens, sintetiza os aprendizados, habilidades e capacidades que eles podem desenvolver num projeto social, bem como a tarefa que são levados a empreender. Essa tarefa exige: responsabilidade e dedicação (valores); complexidade de ações, parcerias, trabalho com situações que estão fora do controle deles (capacidade de planejamento e de gestão); criatividade, visão (utopia); interesse, paixão, persistência (afetos) – isto é, um conjunto de questões de diferentes tipos: das pessoais às sociais, das cognitivas às operativas.

Muitas vezes, o jovem chega com uma ideia, um desejo, aquela “agitação do espírito”, como nos diz o filósofo Bergson, que o força a pensar e levar em frente sua ideia. “Busca-se porque já se encontrou algo...” como nos ensina o pintor Picasso, para destacar a dimensão desejante de uma ação.

A agitação, a inquietação e, por vezes, uma atitude de revolta ou de crítica, isto é, as ideias iniciais com que os jovens chegam, precisam transformar-se numa “emoção criadora” (Kastrup, 1999), numa experiência de fazer coletivamente uma ideia encarnar no mundo.

O diálogo jovem-sociedade é então ativado pelos educadores a partir da introdução de uma ideia simples: o projeto social tem que beneficiar mais alguém, deve chegar em mais gente, além deles mesmos. O horizonte é o coletivo.

Inicialmente, o coletivo mais destacado e perceptível ao olhar do jovem é o mais próximo, onde ele mesmo se encontra inserido: a escola onde estuda, o bairro onde reside, locais que frequenta ou tem curiosidade de conhecer mais de perto. Esses são os pontos de partida dos projetos, ancorados na concepção de que “um determinado território é constituído por um conjunto de grupos sociais, que circulam e estabelecem no espaço o seu pedaço, seus trajetos, circuitos, muitas vezes concomitantes entre si, como práticas e estratégias de utilização e desfrute do espaço público...” (Regules, 2011, p. 40). O conhecimento desse território onde os jovens pretendem intervir com as ações do projeto constitui-se num dos focos essenciais da formação aqui proposta, para que eles possam construir novos olhares sobre a realidade na qual estão imersos e em relação à qual já possuem um acúmulo de vivências e saberes.

Trata-se de criar possibilidades para que os jovens comecem a integrar seus próprios saberes a um saber coletivo: o desejo singular articulado ao coletivo resulta num projeto social. A proposição de trabalhar em projeto social com jovens não é, então, uma formação *para* jovens, mas *com* os jovens, na qual a possibilidade de contar com um espaço de liberdade – liberdade de pensar, de praticar, de errar, de corrigir os erros, de voltar a começar e de partilhar sonhos – já os coloca em outra posição: *nós não seremos, nós já estamos sendo...*

A invenção de si e a do mundo estão intimamente relacionadas. A proposta é que o desejo do jovem e o problema/questão da comunidade sejam um agenciamento, um feliz encontro.

Um “problema” da comunidade não precisa ser entendido como lacuna, necessidade ou falta; pode ser visto como algo que está pedindo invenção, pedindo passagem ou um lugar de expressão. A realização de projetos sociais na perspectiva dos jovens – dadas sua intensa

produção cultural e sua “abertura a ser” – é potente o bastante para criar novas alternativas de sociabilidade e de modos de viver, para produzir novos sentidos e valores que superem a lógica individualista, consumista e fragmentária que marca as relações sociais hoje.

Ao voltar a atenção para possibilidades e espaços do bairro que são pouco utilizados, os jovens passam a explorar recursos invisíveis, tanto em si próprios quanto na população que pretendem beneficiar em seus projetos. “Intervenções criativas coletivas chamam a atenção da comunidade para espaços e equipamentos públicos. (...) Os jovens têm sua potência reconhecida ao participarem como agentes comunitários...” (Helena Singer, no artigo “Definição e características da pesquisa-ação comunitária”, p. 31, em *Pesquisa-ação comunitária*. São Paulo: 2009. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 1).

“Uma definição possível de ação social no PAC seria a de instrumento para ampliação da percepção e da leitura do espaço coletivo, de desenvolvimento da capacidade de análise crítica do jovem sobre esse espaço coletivo, da sua pertinência e identidade dentro desse espaço, do reconhecimento do outro como elemento necessário para a construção da pertinência e da própria identidade, e da sua autonomia como protagonista da transformação desse espaço.”

Texto de autoria de vários educadores do PAC, 2002

Vejamos os exemplos de alguns projetos: o “Ribeirão Pede Ajuda” desenvolveu um projeto de educação ambiental, propondo, por meio da comunicação, sensibilizar a comunidade – um bairro periférico do município de São Paulo – para a situação do córrego local. Acompanhar diariamente as condições de poluição do córrego e identificar atitudes que prejudicavam o meio ambiente instigou o grupo a propor a ação de intervenção. Assim os jovens explicitaram a justificativa de seu projeto: “*Em Perus há um ribeirão, conhecido como Ribeirão Perus. Ao longo do tempo, quando o bairro estava sendo povoado, começou a degradação ambiental na região; com a habitação irregular nas margens do rio, a mata ciliar foi praticamente extinta das margens do Ribeirão. (...) A grande quantidade de lixo no Ribeirão, além de prejudicar a drenagem deste, afeta a saúde da população, não apenas de quem vive próximo daquela região, mas também de quem utiliza aquele caminho no dia a dia. A presença de aracnídeos e roedores na Escola Municipal de Ensino Fundamental CEU Perus, causada pela quantidade de lixo e mata no ‘córrego’, leva a escola a ser dedetizada a cada dois meses; porém, apenas a escola recebe este tratamento; os moradores da região raramente têm o mesmo benefício.*”

Outro projeto – “Malabares Artes Circenses” – tinha como objetivo ensinar técnicas de malabares e monociclo para adolescentes. Essa escolha partiu da percepção e do incômodo do grupo quanto à ausência de equipamentos de cultura e lazer na comunidade. A habilidade prévia do grupo potencializou-se quando perceberam que vários jovens desejavam aprender malabares, mas não tinham oportunidade.

Compartilhando dos mesmos princípios, há diversas ações de outras instituições, como, por exemplo, o Programa Jovens Urbanos (www.cenpec.org.br/programa-jovens-urbanos), que trabalha com os jovens as reflexões sobre os territórios urbanos e as experiências adquiridas por meio de pesquisas. Os participantes investigam e exploram as possibilidades de melhorias para seu próprio território, tomando decisões que interferem no modo de vida deles próprios e da comunidade.

A realização de projetos sociais, nessa perspectiva, possibilita ressignificação dos laços sociais estabelecidos pelos jovens naquele território, assim como maior conhecimento e apropriação desse mesmo território, criando condições para que o exercício ativo da cidadania se realize.

As diversas dimensões do projeto social

Um projeto social sempre está ancorado em determinados valores que norteiam suas ações. Nesta proposta, sugere-se que as ações devam perseguir o horizonte ético da cidadania, da solidariedade e da crítica. Isso indica alguns parâmetros para o trabalho de formação dos jovens:

1. A ação social deve **fortalecer a cidadania**, o “direito a ter direitos”. Se for uma intervenção assistencialista, construirá dependência; se for autoritária, construirá assujeitamentos; mas, se for democrática, construirá cidadania ativa e autonomia. Um projeto social que não se pretenda assistencialista deve incentivar as pessoas a realizarem uma leitura crítica de seu contexto social e a desenvolverem suas capacidades, sua independência e sua confiança em si mesmas para adquirirem novas capacidades e emanciparem-se de qualquer tipo de tutela.

2. Um projeto social deve **favorecer a autonomia e promover a participação**: as pessoas devem ser protagonistas da vida pública, de maneira permanente. É preciso investir fortemente na motivação e na formação delas para novos desempenhos nas diversas esferas da vida cotidiana. O projeto social carrega necessariamente uma dimensão educativa em direção à emancipação. Os processos educativos geram demandas e perspectivas de garantia e promoção de direitos.

3. Um projeto social deve estar **ancorado numa “rede compartilhada de sentido”** (de objetivos e de valores): quanto mais convergência de propósitos tiver com a comunidade na qual se insere, quanto mais rede de parceiros e colaboradores mobilizar, mais o projeto estará trabalhando na direção das políticas e dos interesses públicos.

4. Um projeto social deve **dar valor às realizações e aos saberes coletivos e aceitar as pessoas nas suas diferenças**. Isto é, deve contribuir para a construção de uma democracia cultural, fortalecendo o poder e a competência cultural dos diferentes grupos sociais, valorizando suas diversas formas de ver, sentir e agir no mundo, inserindo-os no universo simbólico de toda a sociedade.

Esses parâmetros se traduzirão, na experiência educativa de formulação e implementação do projeto, em indagações que orientarão o trabalho dos jovens, tais como:

- O projeto inclui a análise do contexto e das demandas daquela comunidade? Utiliza capacidades e recursos já existentes na comunidade? Contribui para a autopromoção, autodeterminação e emancipação da população beneficiada? Considera as singularidades socioculturais dos participantes? Integra o público beneficiado nos processos de decisão e de gestão? Possibilita a construção de novos conhecimentos, valores, habilidades e atitudes? Inclui o que vai se produzindo no processo, os efeitos da ação, principalmente as opiniões do público beneficiado, no redesenho do projeto?
- O processo de elaboração de um projeto social demanda planejamento e escolha de metodologias de trabalho. Essas **dimensões técnicas** referem-se à organização de “conteúdos e estratégias que nos permitam produzir resultados eficientes e eficazes” (Cury, 1999), o que implica um encadeamento racional de seus elementos e de suas ações. São muitos os modos de planejar um projeto.

Na Cidade Escola Aprendiz, a metodologia adotada é a da Pesquisa-Ação Comunitária, que propõe uma inovação ou mudança em determinada situação, com base na compreensão coletiva de um contexto e nos processos colaborativos e participativos dos envolvidos. No PAC, temos adotado o mapa de contexto e a árvore lógica para o planejamento do projeto (Rosana Kisil, 2002). As tecnologias do bairro-escola (sistematizadas na *Pesquisa-Ação Comunitária*, 2011, Editora Moderna) oferecem diversas estratégias de mapeamento comunitário tanto para o conhecimento da comunidade quanto para a identificação dos potenciais educativos do território (mapa dos visíveis, mapa dos invisíveis, mapa das oportunidades e mapa das parcerias).

Outra ferramenta para levantamento de problemas e aspirações sobre o território compartilhado, com o objetivo de refletir e construir projetos coletivos, é a Oficina de Futuro (Sorrentino, Tassara e Trajber, 2001).

Um modo bastante disseminado de organizar um projeto recomenda a seguinte estruturação: justificativa; objetivo e objetivos específicos; plano de ação (ação, atividades, cronograma); recursos e orçamento; indicadores de avaliação (que devem responder às seguintes questões: o que queremos? Como vamos agir? Como avaliar e tirar conclusões? Quanto custa fazer?).

O projeto é também um **processo comunicativo**, já que o documento final será uma construção coletiva, que criou consenso quanto aos objetivos, estratégias e resultados. Tem, por outro lado, o papel de convencer e informar sobre a importância e a necessidade de sua implementação. E guarda, por fim, uma dimensão pedagógica: ensina o jovem a analisar e sintetizar fatos e informações; a se comunicar; a compreender e operar no entorno social; a reconhecer e aceitar diferenças; a trabalhar em grupo de maneira participativa.

O educador pode se valer de um roteiro para orientar a escrita do projeto. Os modos de mapeamento, planificação da ação e organização escrita de projeto social adotados no PAC estão detalhados no volume 2.

PENSANDO AS ARTICULAÇÕES ENTRE PROJETO SOCIAL E AÇÃO EDUCATIVA FORMAL E NÃO FORMAL

Desde a primeira edição do PAC, em 2000, muitos projetos realizados pelos jovens participantes tinham como local de ação a escola onde cursavam o Ensino Médio. Quando as principais ações do projeto aconteciam no bairro, a divulgação também era feita na escola. A abertura dessas escolas para a realização/divulgação dos projetos dos jovens abria também possibilidades diferentes em seu interior: muitos professores passaram a olhar/escutar seus alunos de forma diferente ao vê-los se responsabilizando por atividades de transmissão de conhecimento junto a outros jovens. Isso repercutiu na relação da direção e dos professores com os alunos, assim como nas proposições curriculares em curso nessas escolas. Os professores também se mostraram interessados em conhecer novas estratégias de trabalho que pudessem atingir seus alunos de forma significativa, o que favoreceu o diálogo das escolas com instituições que também se ocupavam da formação desses jovens, com o bairro e a cidade. Dessa maneira, a formação em projeto social produz efeitos semelhantes a “trilhas educativas, que são caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade” (Sardenberg, 2011, p. 22).

Essa metodologia pode dialogar com a escola de três formas: como um projeto de formação de jovens agentes comunitários, coordenado por professor(es); como modo de trabalho no âmbito de uma disciplina ou como projeto interdisciplinar. A inclusão dessas práticas no universo escolar favorece também a percepção dos educadores para a importância da articulação com as demais instituições potencialmente educativas que compõem a rede daquele território.

As particularidades da elaboração de projetos sociais com jovens

1. É necessário evitar dois riscos presentes no trabalho com projetos sociais junto à juventude: a) Pensar que o jovem é o texto (o objetivo da proposta) e a ação social o pretexto (meio, estratégia) ou o seu inverso: que a ação social é o texto e o jovem é o pretexto. Fazer projeto social é simultaneamente produção de si e transformação do mundo. b) Pensar que algumas ações são “mais sociais” e de maior relevância que outras. Os projetos são sociais sempre que incluem de forma consistente uma análise de contexto.
2. A realização do **projeto deverá ser de livre escolha dos jovens**. Essa liberdade também deverá ser exercida pelos jovens ao escolher o tema do projeto.
3. O **educador não deve conduzir o processo como se o projeto fosse seu, pois** suas expectativas podem interferir demasiado no processo dos jovens. É preciso que o educador

esteja sempre atento ao que é possível para um determinado grupo, uma vez que as vivências e o repertório juvenil são diferentes dos do educador. É fundamental também que os **educadores apontem em cada projeto seus aspectos inovadores ou repetitivos**. Isso porque muitas vezes os jovens não conseguem discriminar sozinhos essas diferenças e podem, ilusoriamente, buscar segurança no que já conhecem de alguma forma. É preciso, portanto, levá-los a perceber o que eles também são capazes de “inventar” no projeto.

4. Os jovens imprimem diferentes sentidos à ideia de elaborar um projeto social: “plano para apresentar para outras pessoas”; “colocar uma ideia em prática”; “para beneficiar alguém”. **É fundamental trabalhar a visão de “social” e, conseqüentemente, de “projeto social” que os jovens trazem**, visão atravessada pela posição em que usualmente são colocados: menos como sujeitos e mais como tutelados. A discussão das relações entre projeto social e direitos sociais/cidadania, projeto social e participação, deve compor o conteúdo da formação dos jovens. Em uma primeira abordagem sobre elaboração de projetos com jovens, **é importante essa conversa sobre o que é projeto para eles**. A resposta para essa pergunta propicia uma afinação entre os participantes e ajuda o grupo a desenhar o caminho que será percorrido ao longo do tempo (*vide atividade Ampliando a compreensão da realidade social, página 22 do volume 2*).

5. **A dimensão ético-política é quase sempre uma dimensão oculta na visão dos jovens, e não é tarefa fácil sua explicitação**. Muitos trazem críticas intensas sobre a desigualdade social, que observam e sofrem na própria pele, mas nem sempre conseguem entender as situações que a geram e o contexto onde se inscreve. As discussões com os educadores e as pesquisas que fazem para os projetos podem **aprofundar a análise crítica da realidade social brasileira**, auxiliando até na compreensão de seus próprios desejos de intervir nessa realidade. Podem também favorecer o estabelecimento de relação entre as causas e os efeitos das políticas públicas no campo social; e o questionamento de algumas políticas feitas apenas para determinados grupos, quando deveriam ser para todos.

6. São muitos os momentos em que é possível trabalhar a dimensão ético-política dos projetos sociais. Um desses momentos privilegiados é o da elaboração da justificativa dos projetos. Outra ocasião privilegiada é a da relação com a comunidade (com o público beneficiado), bem como o momento de articulação de parcerias, quando se trata de construir e/ou solidificar essa “comunidade de sentidos” – pois que parceria é o trabalho conjunto, realizado por atores sociais *diferentes* para um fim de interesse *comum*.

7. Na maioria das vezes, os jovens chegam com desejos e ideias genéricos e difusos, não articulando meios e fins. Chegam também muito ansiosos, buscando rapidamente a passagem da ideia à ação. **O trabalho de planejamento**, necessário para a realização de um projeto, **proporciona aos jovens a organização no tempo e no espaço**. Contribui para um dimensionamento mais real de suas possibilidades e desenvolve a capacidade de projetar um futuro desejado a partir de ações sequenciadas no presente.

8. É necessário haver um tempo para a assimilação das etapas de um projeto. Isso pode ser conseguido com um **planejamento que contemple prática e teoria**, isto é, um

tempo para os jovens buscarem na prática o que necessitam para a construção deste ou daquele item. (Exemplo: no momento de fazer um orçamento, é recomendável que eles tenham um dia para pesquisa de campo.)

9. **Conhecer o público beneficiado** com o qual se quer trabalhar – e fazer uma (ou mais) visita(s) ao local de ação, e uma aproximação com o público beneficiado antes de realmente definir os objetivos e as ações – **é um eixo central na construção do projeto.**

10. É importante a **troca com grupos que já tenham experiência em elaboração de projetos.** Isso abre outras perspectivas e amplia a visão dos jovens sobre seus próprios projetos. Caso não seja possível, promover momentos de troca entre os próprios grupos já favorece uma troca de opiniões que pode ajudar na construção do projeto.

11. Os grupos que têm maior vivência no tema que escolheram para trabalhar, isto é, que já dominam “como fazer” (como os grupos que já fazem música ou desenho e desejam compartilhar esse saber com outros jovens ou iniciar crianças), parecem ter maior facilidade para traduzir o projeto em ações, em recursos etc., ou seja, para concretizá-lo e dar-lhe maior consistência. Isso exige um olhar mais atento do educador para os grupos que não tenham este repertório e, eventualmente, precisem encontrá-lo por meio de pesquisas e outros subsídios. **O importante é que haja interesse em desenvolver o tema.**

O PROJETO:

Aproxima o mundo do jovem – Os projetos e suas ações concretas mudam a visibilidade do jovem na cidade, inscrevem sua presença no espaço público e conferem pertinência aos seus temas e interesses (suas peculiaridades culturais, por exemplo). Os temas e as utopias que os projetos anunciam – promovendo os cuidados de si, do ambiente e da comunidade – podem ser fortemente valorizados no campo social, alterando o lugar do próprio jovem na comunidade.

Aproxima o jovem do mundo – Ao operar no concreto, o jovem pode ver o efeito de sua ação, o que o ajuda a construir sentido num mundo muitas vezes “desprovido” de sentido. Ao invés de apenas incrementar a crítica e a descrença em relação ao mundo, fatores que podem ser muito destrutivos para o jovem, ele passa a se ver empoderado e potencializado.

É um instrumento concreto da relação do jovem com o mundo – O que altera os tradicionais lugares de poder vigentes na sociedade, em geral centrados no adulto. Ao negociar a partir de planos e propostas, o jovem leva o mundo adulto a responder, a se posicionar e a não se omitir. Além disso, ele vê sua própria crítica ao já estabelecido, bem como seu desejo às vezes “apressado” de modificação, ganharem consistência e materialidade. O jovem amplia seu repertório de intervenção no mundo, seja por meio da aquisição de habilidades específicas, seja por meio de competências relacionais e de gestão, que são também importantes passaportes para o mundo do trabalho.

CASO: PROJETO "SEM CALOR" (ESCOLA ESTADUAL ALCEU MAYNARD ARAÚJO – SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, SP).

Jovens comprometidos e sensibilizados, com idade entre 14 e 18 anos, mas com motivação bastante para pensar e propor soluções viáveis a fim de atenuar um dos efeitos do desequilíbrio ambiental: o aquecimento do planeta e os problemas que esse fenômeno traz para as famílias da comunidade. Uma temática global, escolhida por jovens que a identificam no ambiente onde vivem.

Estamos falando de Matheus e Jonathan, moradores de uma região pobre de São José dos Campos, município do Vale do Paraíba, no nordeste do Estado de São Paulo.

Quando começaram a participar do Programa Aprendiz Comgás, trouxeram como questão o incômodo que sentiam diante das necessidades das famílias pobres, moradores dos bairros Santa Hermínia e Santa Maria, localizados na zona leste de São José dos Campos.

As famílias enfrentavam altas temperaturas, típicas da região, mas também provocadas pela ausência de vegetação. Como as casas naqueles bairros eram precárias, a cobertura, comumente feita de telhas de amianto, causava um aumento na temperatura local, impedindo a dissipação do calor, concentrando-o no interior das residências, levando ao desconforto térmico e expondo as pessoas ao perigo da inalação do amianto, que é cientificamente comprovado como elemento cancerígeno.

Como os jovens souberam do problema? Fizeram mapeamento e pesquisas sobre o tema, para embasar um projeto social, alimentado pelo desejo de mudança.

O resultado da preocupação e do envolvimento deles com uma questão coletiva foi o desenvolvimento de um isolante térmico de baixo custo, acessível às pessoas de baixa renda. Utilizando caixas de leite vazias, os jovens criaram uma placa capaz de diminuir ou eliminar o excesso de calor, para ser aplicada embaixo das telhas de amianto.

O projeto também incluiu a atividade de recolhimento das embalagens de leite, ação que contribuiu, por outro lado, para a diminuição de resíduos sólidos, normalmente depositados em locais inadequados ou mesmo em locais apropriados, mas que já estão se esgotando devido às grandes quantidades. É importante ressaltar que o reaproveitamento de materiais é mais interessante, do ponto de vista socioambiental, do que o próprio processo de reciclagem de materiais.

O grupo de jovens pesquisou o tema utilizando como referência estudos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Eletrobras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Santa Catarina e dados do IBGE. Em seguida, montaram um plano de ação que consistiu em apresentar às famílias diagnosticadas o projeto e sua funcionalidade, em cadastrar as interessadas e em desenvolver um plano de trabalho em conjunto com elas, tanto para a instalação do isolante quanto para a divulgação do projeto junto a outras famílias.

Algumas etapas desse processo foram muito importantes. A articulação com pessoas estratégicas da comunidade, como o presidente da associação do bairro, foi uma delas.

Um cronograma de ação bem planejando, considerando o tempo que tinham, um orçamento realizado cuidadosamente e uma orientação primorosa por parte do professor da escola favoreceram o sucesso do projeto.

O Projeto “Sem Calor” recebeu o Prêmio Aprendiz Comgás para projetos sociais idealizados, coordenados e executado por jovens.

(Autores do projeto: Matheus Willian Nabor e Jonathan Pereira Araújo. Professor responsável: Ambrósio Lourenço de Souza Neto. Diretora da Escola Estadual Alceu Maynard Araújo: Ana Maria Oliveira Borges da Silva.)

PARA SABER MAIS ++++++

VÍDEOS E FILMES

DEDO verde na Escola. Projeto de Educação Ambiental do Instituto 5 Elementos, com duas EMEIs no bairro da Lapa em São Paulo (SP). São Paulo: 2009. Minidocumentário, 6 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/instituto5elementos>>.

DESPERTA Galera – Paraisópolis. Projeto Social de Formação de Arte Educadores em Paraisópolis. São Paulo: 2007. Vídeo institucional, 10 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/Estudio185>>.

DO OUTRO lado da Ponte M’Boi. Refletir questões de infraestrutura da região localizada no extremo do bairro Jardim Ângela. Documentário, 23 min. Disponível em: <<http://www.mboi.agenciacomunitaria.org.br/>>.

INSTITUTO Elos – Guerreiro sem armas. Ação do projeto na comunidade Paquetá, em Santos. Santos: 2007. Documentário, 14 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/InstitutoElosBrasil>>.

PUBLICAÇÕES

ÁVILA, Célia M. de (coord.). *Gestão de projetos sociais*. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 1999. Disponível em: <www.pcs.org.br>.

CORROCHANO, Maria Carla e WRASSE, Dílson. *Elaboração participativa de projetos. Um guia para jovens*. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

GUIA de gestão. São Paulo: Senac e Fundação Abrinq, 2002.

KISIL, Rosana. *Elaboração de projetos e propostas para organizações da sociedade civil*. São Paulo: Global, 2002.

SANTOS, Wagner Antônio dos (coord.). *Jovens urbanos – Sistematização de uma metodologia*. São Paulo: Cenpec, 2008.

SILVA, Antônio Luiz de Paula. *Utilizando o planejamento como ferramenta de aprendizagem*. São Paulo: Global, 2000.

TENÓRIO, F.G. *Elaboração de projetos comunitários*. São Paulo: Cedac/Loyola, 1995.

TASSARA, E.T.O., TASSARA, M.G., SORRENTINO, M. e TRAJBER, R. (org.). *Avaliando a educação ambiental transformadora*. Petrópolis: Instituto Ecoar para a Cidadania – Fundo Nacional do Meio Ambiente, 2001.

TRILHAS educativas. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 2.

CADERNOS da TV Escola – PCN na escola, nº 3/1998. Diários e projetos de trabalho. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Aprender fazendo, fazer aprendendo: uma proposta de ação educativa com jovens

A ação como eixo estratégico da aprendizagem

A concepção de aprendizagem que ancora o trabalho de elaboração e realização de projetos sociais com jovens aqui proposto é a do **aprender fazendo**. Como vimos no capítulo anterior, aprende-se na prática de elaboração e execução de projetos sociais: pensar em uma questão-problema, analisá-la e construir um plano de ação com o objetivo de transformar a situação problematizada.

Essa perspectiva está presente na proposta de educação integral da Associação Cidade Escola Aprendiz, que busca construir uma educação na qual educadores e estudantes transformam em aprendizagens suas experiências sociais, e na qual os currículos são permeados pela realidade comunitária, local.

No Programa Aprendiz Comgás, ela se realiza no modo como se conduz a formação de jovens na elaboração de projetos sociais.

“O jovem aprende participando, discutindo, estabelecendo relações, confrontando, tomando decisões diante dos fatos, a fim de intervir na realidade e tornar-se sujeito de seu aprendizado” (Sardenberg, 2011, p. 25).

O conceito de atividade – sintetizado pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952) na clássica expressão “aprender a fazer fazendo” – e o conceito de **ação** nas metodologias ativas são importantes marcos para as propostas educativas que incorporam a tradição da Educação por Projetos, aqui entendida menos como um “método” e mais como uma postura pedagógica.



IMPORTANTE!

*A base teórica dos métodos **ATIVOS** não está no ensino, mas na aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que cada aluno constrói o seu próprio conhecimento, a partir de experiências propiciadas pelo educador.*

A proposta da Pedagogia de Projetos surgiu no início do século XX, com os filósofos e educadores americanos John Dewey e William Kilpatrick. Desde sua origem, recebeu denominações variadas, tais como: projetos de trabalho, metodologia de projetos, metodologia de aprendizagem por projetos, pedagogia de projetos etc. Trata-se de uma estratégia de ensino-aprendizagem que visa, por meio da investigação de um tema ou problema, articular teoria e prática e construir um novo contexto pedagógico, no qual o aluno é agente na produção do conhecimento. Dewey acreditava que, mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida. Assim, aprende-se participando, vivenciando sentimentos,

tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos; e ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Assim, ao idealizar a Pedagogia por Projetos, Dewey procurou articular o aprender com o fazer, acreditando que o pensamento é estimulado quando as pessoas têm a oportunidade de agir concretamente para resolver um problema ou uma questão. No Brasil, essa perspectiva inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que apontou a atividade prática e a democracia como importantes componentes da educação.

O objetivo dos escolanovistas, na perspectiva do aprender fazendo e do aprender a aprender, visava à formação de sujeitos ativos, de espírito investigativo e senso crítico, situados na sociedade em transição. Favorecia a autonomia e a liberdade de expressão e de pensamento da criança no seu diálogo com o conhecimento, valorizando a criatividade e a socialização.

No entanto, com a introdução do tecnicismo nos anos da ditadura militar, a educação restringiu-se apenas à aprendizagem de conhecimentos úteis ao mercado de trabalho (Amaral, 2000).

É nos anos 1990 que o trabalho com projetos, de forma geral, ganha força, principalmente na educação escolar, apoiado em pesquisas que apontam que o modelo clássico de escola, com tempos fixos atribuídos a cada disciplina, já não abarca a complexidade do

A ação é a única forma de expressão da singularidade individual, é a capacidade de começar algo novo, revelando simultaneamente a sua identidade. Agir, no sentido mais geral do termo, como nos ensina Hannah Arendt, significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo agere, em latim).

"O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo" (Arendt, 1997, p.189).

mundo moderno. No novo modelo de escola, vai-se muito além de uma simples técnica atraente para transmitir o conteúdo da disciplina aos alunos. O que ocorre é uma mudança de postura, uma forma diversa de pensar a prática pedagógica e as teorias que a sustentam, um processo de aprendizagem no qual conhecer e intervir na realidade são atitudes que não se dissociam (Amaral, 2000).

A Pedagogia de Projetos, reinterpretada, tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e nas atividades dos educandos, numa perspectiva de construção mais do que de transmissão do conhecimento.

Na nossa perspectiva, a Educação por Projetos será entendida menos como um “método” e mais como uma postura pedagógica. A perspectiva do aprender fazendo segue inspirando várias experiências educativas.

Mais recentemente, o relatório Jacques Delors (1998) sobre a “Educação para o século XXI” inscreve o aprender a fazer como um dos quatro pilares da aprendizagem, ao lado do aprender a ser, a conviver e a conhecer. Vejamos com mais detalhes essa aposta metodológica.

William Kilpatrick (1871-1965) foi professor na Faculdade de Educação da Universidade de Columbia, em Nova York. Seu artigo “The Project Method” (Método de Projetos), publicado em 1918, bem como seus cursos e palestras contribuíram para a difusão da metodologia de projetos. O Método dos Projetos de Kilpatrick parte de problemas reais, do dia a dia do aluno. Todas as atividades escolares realizam-se através de projetos preferencialmente desenvolvidos num ambiente natural. Tem como princípios: a) uma situação problemática: o projeto surge de um problema que desperta o interesse do aluno, a ponto de ele desejar resolvê-lo; b) a inclusão das experiências anteriores e da experiência que está em curso; c) a dimensão coletiva: ser executado em conjunto. “Todo ensinamento (conhecimento) deve proceder da experiência e se organizar em torno do trabalho produtivo (...). Só uma atividade aceita e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver” (Kilpatrick).

O aprender fazendo é um conhecimento enraizado na ação, na vida prática, numa relação direta com a **materialidade** e a **experiência** que o mundo fornece, como bem percebem os jovens:

O que faz você gostar de algo é a experiência e se eu não tivesse passado pelo projeto eu não estaria tão ligado. Se não, você fica vivendo num mundo de sonhos, você sonha isso e aquilo, mas, quando você olha pro real, é totalmente diferente.

A tarefa-ação que o jovem é convidado a realizar é elaborar e implementar um projeto social: convida-se o jovem a pensar e a conhecer em meio a uma situação concreta.

O conhecimento faz invenção de mundo: é capacidade de alterar e transformar uma realidade

A ação também se materializa na experiência das interações e conexões que o jovem faz com o contexto e a comunidade onde atuará e com o conjunto de recursos – humanos, técnicos, materiais – que mobilizará para essa empreitada: aqueles que ele recebe como parte de seu processo de formação (a relação com os educadores e com o conjunto de oportunidades educativas, o percurso formativo), sua própria equipe de trabalho, os demais colegas e a rede de parceiros e/ou colaboradores que ele vai precisar construir para implementar seu projeto.

Ao **inventar mundo**, empreendendo um projeto social, o jovem forja novas formas de viver. **Ao aprender fazendo, ele se constrói também, modifica sua própria forma de ser.**

Experimenta-se, assim, uma convergência entre as dimensões do **aprender a ser** e do **aprender a fazer**, como se não houvesse separação entre o inventor e o invento, entre projeto e jovem: “*Projeto social é tudo que é para os outros e é para você também*”, nos explica um jovem.

Uma ação social, principalmente quando formulada e protagonizada por jovens, reveste-se de uma dupla invenção: invenção de si e de mundo (Virgínia Kastrup, 1999). **Aprender a ser (invenção de si) e aprender a fazer (invenção de mundo) são ganhos simultâneos, numa articulação entre o desejo/projeto do jovem e a intervenção na comunidade.**

Aprender por meio de uma ação efetiva permite ao jovem experimentar novas formas de viver, na exata medida em que ele constrói novas formas de habitar o mundo.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não é adaptação a um meio dado, mas envolve a criação do próprio mundo. Não é acúmulo ou consumo de soluções, mas, sobretudo, invenção de problemas. É que a aprendizagem começa não quando reconhecemos algo, mas, ao contrário, quando estranhamos, problematizamos. Por exemplo, quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas, como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, o viajante vive sucessivas experiências de problematização, para as quais seus hábitos anteriores não servem. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos, somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e outra maneira de realizar atividades antes tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado (Kastrup, 2001).

Todos os projetos pretendidos pelos jovens implicam, de formas diversas, o exercício e o fortalecimento da relação eu-outros, ensejando a adoção do bem comum como valor social. A experimentação e a construção paulatina do planejamento das ações de um grupo em direção a uma comunidade, adotadas como método, operam mudanças nos próprios jovens. **O aprender a ser e a desenvolver valores não é, portanto, uma ação individual, introspectiva, intimista ou psicológica, mas mediada permanentemente pelo projeto e pela relação concreta com outras pessoas.**

Virgínia Kastrup é pesquisadora das ciências da cognição e pensa a aprendizagem na sua dimensão inventiva, ligando de maneira indissociável o *aprender* e o *inventar*. Para tanto, vale-se das contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Bergson, Humberto Maturana e Francisco Varela. Esses autores conferem importância ao caráter corporal e concreto do conhecimento, bem como aos contextos cognitivos. Por exemplo, na obra dos biólogos chilenos Maturana e Varela, o *saber é dependente do contexto* e a cognição dependerá dos tipos de experiência decorrentes do fato de o corpo ser dotado de diversas capacidades sensorio-motoras, as quais se inscrevem num contexto biológico, psicológico e cultural mais amplo. Daí a expressão “*enação*”, termo que cunharam a partir da expressão espanhola “*en acción*” para abordar a invenção recíproca e indissociável do si e do mundo: “Recorrendo ao termo *ação*, queremos sublinhar [...] que os processos sensoriais e motores, a percepção e a ação são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida” (Varela e outros, 1993, *apud* Arendt, R. 2000).

O jovem constrói-se e constrói espaço de convivência e de pertinência grupal/coletiva. Uma entrada no mundo sem abrir mão de suas utopias, seus desejos e sonhos, leva os jovens a transformá-lo. Possibilita a substituição do embate *eu x outros* – típica do processo de construção identitária – pela construção do *nós*.

Como vimos no capítulo anterior, o aprender fazendo acontece no cotidiano da relação com um bairro, enquanto locus territorial/cultural/existencial.

Para a Associação Cidade Escola Aprendiz e para o Programa Aprendiz Comgás, o desafio é ainda mais amplo, pois a proposta é realizar a educação integral que promova a partilha de responsabilidades e a busca conjunta de soluções para questões de interesse coletivo. Uma ferramenta central dessa proposta são as trilhas educativas, em que o aprender se realiza pelo engajamento dos jovens em algum projeto de busca do conhecimento – projeto que parta de suas inquietações e valorize a interação com o meio em que vivem e com pessoas de diversas áreas e saberes.

TRILHA EDUCATIVA é uma das tecnologias desenvolvidas pela Associação Cidade Escola Aprendiz. Representa uma alternativa às metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem. Baseia-se, fundamentalmente, na ideia de que é possível construir uma relação autônoma e prazerosa com o saber desde muito cedo e durante toda a vida, inclusive quando se está na escola. As trilhas educativas podem ser realizadas por qualquer instituição ou grupo na prática educadora com jovens de diferentes faixas etárias. O importante é considerar o aprender como uma perspectiva investigativa, tomando o território como espaço educador e dialogando com algum conhecimento sistematizado. A trilha pode ser configurada em muitos formatos, mas o planejamento e a execução dependerão das condições existentes em cada território, do repertório do educador que orientará as trilhas e do perfil do grupo que proporá a questão norteadora. O que se deve garantir no processo é a participação efetiva dos jovens em todos os passos da trilha, bem como a sistematização dos conhecimentos vividos (Sardenberg, 2011).

O aprender fazendo constrói atitude, autonomia e participação

“Nós não seremos, nós já estamos sendo. Com a realização de projetos sociais, sua responsabilidade aumenta, sua visão do mundo muda para melhor..., sua preocupação em formular questões para o benefício de todos aumenta.”

Depoimento de jovem do PAC

O *aprender a ser*, a *invenção de si* que o projeto social ativa é principalmente a tomada de posição do jovem, a chamada “atitude”. Esse conceito de *atitude* pode ser encontrado no pensamento do educador Antonio Carlos Gomes da Costa (1999): as atitudes (fontes de atos) referem-se ao modo básico como o educando se posiciona diante das diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas da vida. A atitude depende do modo como a pessoa compreende e atribui significado ao contexto em que está inserida. É a postura que cada educando assume para imprimir o seu modo de ver, pensar, sentir, decidir e agir no mundo.

Ao pensar pondo o corpo em ação, o jovem é levado a sustentar com seu tônus muscular, sua energia, sua alegria, seus titubeios, enfim, com seu corpo, as consequências de suas palavras e intenções.

A *atitude* é essa disposição corporal de estar afetado sensivelmente, é a abertura à criação de um clima afetivo e inter-humano; é ato que diz simultaneamente de si mesmo e de sua posição no mundo. A *atitude* implica um processo de mudança de posição em relação ao outro, de reconhecimento da multiplicidade de formas de ser e de se colocar junto (e não acima do outro, tendo um “poder sobre”), compartilhando a responsabilidade de criar e escolher uma forma de viver que consiste em tornar a vida digna para todos.

“Na época (da entrada no PAC), eu estava tendo muitos problemas familiares e daí surgiu a ideia. Eu via que mais gente estava fazendo a mesma crítica e reclamando da mesma coisa, aí eu falei: ‘Espera aí, então vamos fazer alguma coisa, ficar só reclamando não dá!’ Eu sentia uma vontade de que no mundo não existissem jovens frustrados, nervosos, estressados, sem saber o que queriam, e continuando assim pelo resto da vida. Então, para resolver isso, foi que eu criei o projeto.”

Depoimento de jovem do PAC

A aposta na participação e na autonomia pede horizontalidade na relação com o jovem

É na própria ação educativa – com a qual os jovens rapidamente se identificam – que esse percurso de crescente autonomia e participação é experimentado.

Aqui não tem mando, não tem hierarquia: eles (educadores) dão oportunidade de você se colocar no lugar deles e eles se colocam no lugar da gente...

Se eles ficassem dizendo o que fazer, não ia dar certo. Eles escutam, dão ideias... O modo como eles ensinam é legal: jogam a responsa para nós...

... Eu acho que você começa a entrar em todas essas coisas..., porque você tem autonomia para fazer, entendeu?

O aprender fazendo, centrado na ação e na horizontalidade da relação educador-aprendiz, também pode ser chamado de *oficinar*. Essa *estratégia educativa* encontra-se apresentada em detalhes, em forma de oficina, no capítulo 5 desta publicação. Muitas das oportunidades educativas no Programa Aprendiz Comgás são chamadas de oficinas. Mas queremos apresentar o aprender fazendo aqui como um *oficinar* que melhor deixa ver a ação e o movimento que estão em jogo na relação educador-educandos.

Trata-se de uma forma de ensinar-aprender que não toma o mundo como algo dado – que o conhecimento deve apresentar ou representar, e ao qual devemos nos adaptar –, mas como algo que é configurado como efeito de nossas práticas (Kastrup, 2001).

O educador que trabalha nessa perspectiva faz do encontro educativo um *oficinar*, isto é, um espaço para “fazer com” ou um “compartilhar no fazer”. O *oficinar* pressupõe relações que privilegiam a horizontalidade e a não hierarquização entre os elementos que as compõem, assim como lugares de saber e de poder móveis. A oficina desmonta os lugares separados de quem ensina e quem aprende. Assim, o educador que coordena o trabalho será também aprendiz quando se trata de construir soluções para as indagações dos educandos, e estes intervirão na produção de seus pares de forma aparentada ao que se suporia ser a posição do educador (Maraschin, Francisco e Diehl, 2011).

Cabe destacar que, no aprender fazendo, grande importância é dada aos momentos de comunicação, de transmissão, porque é desse modo que se abre espaço à apropriação do vivido e à construção de um plano coletivo, compartilhado.

Em síntese, a metodologia aprender fazendo, que conjuga a **participação-ação do jovem** e a **horizontalidade na relação educador-jovem**, assegura ao jovem a travessia para o mundo:

Aprendi a ser cidadão. Parei de me preocupar só com minha vida...

CASO: OFICINA TEXTO EM CONTEXTO

No PAC-3, alguns jovens demandaram um trabalho de aprimoramento em Língua Portuguesa, uma vez que reconheceram tal necessidade tanto na escrita do documento do projeto quanto nos processos de comunicação junto às comunidades e nas propostas a serem elaboradas para os possíveis parceiros.

A oficina específica, que levou o nome de “Texto em Contexto”, teve a duração de 12 horas divididas em quatro encontros de três horas e foi coordenada por dois educadores. O objetivo dos encontros buscava ampliar a visão dos jovens em relação à língua, fazendo com que eles refletissem sobre suas habilidades e dificuldades em lidar com ela, valorizando sua linguagem natural e relacionando-a com a língua padrão.

O planejamento considerou: as expectativas dos jovens, a importância do reconhecimento da pluralidade linguística, bem como da adequação da linguagem às diferentes circunstâncias/contextos da vida. As estratégias basearam-se na utilização de textos dos próprios jovens, deixando de lado a instrumentalização técnica dos “jovens com dificul-



IMPORTANTE!

Durante o percurso, os oficinairos estão atentos ao processo dos jovens, afinal nem sempre aquilo que se planeja é o que de fato se aplica. Por isso o percurso exige escuta e flexibilidade para criar outras estratégias que possam atender às demandas não identificadas inicialmente.

dades” para evidenciar seus potenciais em linguagem e suas habilidades costumeiras. Já a metodologia utilizada propôs ações em pequenos grupos e em plenária. Tal escolha abriu canais de comunicação que promoveram a interação entre os jovens, desde os mais tímidos aos mais falantes, potencializando o aprendizado através da troca de diferentes saberes e das relações interpessoais.

Para a elaboração do material de apoio, os oficinairos tiveram, previamente, acesso aos textos que eram produzidos pelos jovens (ficha de inscrição de projeto, marcos zeros, relatos de atividades, documento de projetos, diários de bordo, mensagens eletrônicas) e elegeram os tópicos que seriam interessantes de serem trabalhados com aquele grupo em particular. Na finalização, os oficinairos elaboraram duas avaliações. Primeiramente, os oficinairos avaliaram as produções elaboradas pelos jovens. A pergunta

“Como pode ser a língua para você hoje?” foi disparadora para a escrita de alguns textos. Num segundo momento (em roda) buscou-se identificar quais foram as aprendizagens percebidas pelos jovens e pelo grupo. Para isso, o oficinairo organizou um levantamento de pontos a serem observados, lançando perguntas que remetessem ao antes e ao depois do percurso, mediando e auxiliando o aprofundamento das reflexões.

A oficina “Texto em Contexto” tem a sua metodologia baseada nos princípios das *Oficinas Pedagógicas*, pois se baseia no envolvimento dos jovens para uma ação concreta e real, que essencialmente está conectada com suas necessidades e anseios. Toda a articulação entre teoria e prática é amarrada pelo oficinairo que, ao longo do percurso, atua como um mediador, abrindo mão do papel de mestre, em que todo saber está centrado em sua figura. Os jovens são entendidos como sujeitos da aprendizagem e não mais como alguém que deve aprender a qualquer custo. As responsabilidades e os acordos não são regras estabelecidas, e sim combinadas, estabelecidas pelo grupo. Esse ambiente dialógico e horizontal favoreceu a realização da ação proposta, gerando aprendizagens que vão além de conteúdos específicos, mas que de fato contribuem para um desenvolvimento integral dos jovens participantes.

“A oficina não teve a pretensão de eliminar os ‘erros’ de escrita dos jovens, mas veio como disparador de uma visão mais ampla sobre a língua e a comunicação. Buscou incentivar o ato comunicativo dos jovens por meio da palavra, que é uma poderosa ferramenta de expressão.”

Educadora responsável pela oficina

MODELO DE PLANEJAMENTO PAC

Educador (a):					Foco do dia – Dispositivo(s):	
Horário	Conteúdo	Dimensão	Objetivo	Estratégia (métodos e técnicas)	Recursos didáticos	Avaliação / produtos

PARA SABER MAIS ++++++

VÍDEOS E FILMES

PAULO Freire Contemporâneo. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br>>.

ENTREVISTA com Tião Rocha. Antropólogo e educador popular, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), organização não governamental sem fins lucrativos, criada em 1984, em Belo Horizonte (MG). Disponível em: <<http://multishow.globo.com/Conexoes-Urbanas/>>.

DEDO verde na Escola. Projeto de Educação Ambiental do Instituto 5 Elementos, com duas EMEIs no bairro da Lapa em São Paulo (SP). São Paulo: 2009. Minidocumentário, 6 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/instituto5elementos>>.

DESPERTA Galera – Paraisópolis. Projeto Social de Formação de Arte Educadores em Paraisópolis. São Paulo: 2007. Vídeo institucional, 10 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/Estudio185>>.

DO OUTRO lado da Ponte M'Boi. Refletir questões de infraestrutura da região localizada no extremo do bairro Jardim Ângela. Documentário, 23 min. Disponível em: <<http://www.mboi.agenciacomunitaria.org.br/>>.

INSTITUTO Elos – Guerreiro sem armas. Ação do projeto na comunidade Paquetá, em Santos. Santos: 2007. Documentário, 14 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/InstitutoElosBrasil>>.

SITES

Sobre John Dewey – <http://cuip.uchicago.edu/jds>

Sobre Anísio Teixeira – <http://www.prossiga.br/anisioteixeira>

PUBLICAÇÕES

CENPEC. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Unicef/Cenpec, 2003.

DELORS, Jacques. *Educação – Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RESTREPO, Luis Carlos. *Direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARDENBERG, Agda e outros. *Trilhas educativas*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol 2.



Uma proposta de percurso formativo

O percurso formativo: um modo de pensar e fazer

O percurso aqui apresentado apoia o jovem no desenvolvimento de um projeto social, levando-o a experimentar um conjunto de ferramentas (conceituais e operativas) que possam transformar sua ideia inicial num projeto e ajudá-lo a construir um plano de ação para implementá-lo.

O percurso formativo deve dispor um caminho em que os jovens, ao **aprenderem a elaborar projeto social, simultaneamente coloquem-se na cena pública, dialogando com os saberes da comunidade e apropriando-se do que aprenderam, na forma de uma ação singular.**

Na perspectiva metodológica que adotamos, a do *aprender fazendo*, a elaboração do projeto e sua implementação são dois modos de práxis, quando teoria e prática não se separam. Os jovens experimentam durante todo o processo, bem como refletem sistematicamente sobre sua prática.

Para exercer essa **capacidade propulsora**, o percurso formativo privilegia **o máximo de abertura do jovem para o mundo**: para a cidade, a comunidade, os saberes de diferentes atores sociais. O percurso cria inúmeras situações de pesquisa, contatos,



IMPORTANTE!

Um percurso formativo é um conjunto de ações e oportunidades educativas planejadas e articuladas numa sequência de tempo, de forma a favorecer a construção e o desenvolvimento de capacidades dos jovens no tocante aos objetivos propostos.

encontros, que conectam **os jovens com uma pluralidade de mundos**: culturais, empresariais, comunitários, juvenis etc.

Eles vão experimentando uma **ação no mundo** por meio de visitas a espaços urbanos, equipamentos culturais, de lazer, de serviços públicos e outros projetos sociais. E também por meio do contato com indivíduos da comunidade, por meio do conhecimento do contexto em que vivem, do mapeamento e articulação de apoios e parcerias com pessoas e instituições que têm afinidade com os temas do projeto.

Desse modo, o percurso se faz, como vimos no capítulo anterior, como *trilha educativa*. As trilhas educativas são “caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem, nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade” (Sardenberg, 2011, p. 22), **integrando a ação educativa aos espaços da comunidade**.

Na perspectiva das trilhas, os espaços da comunidade são tomados como espaços educativos e, portanto, a padaria, a biblioteca, a oficina mecânica do bairro passam a ser lócus de indagações dos jovens, de oferta de saberes e de possíveis composições. Ao mesmo tempo, as trilhas, quando traçadas, tornam visíveis as potências do território na diversidade de seus elementos socioculturais, econômicos e ambientais.

Tal percurso pede a **participação dos jovens na cogestão do processo educativo, na construção da grupalidade e do coletivo de trabalho, assim como o permanente exercício da ação-reflexão-ação**.

A **participação dos jovens na gestão do processo educativo** deve ser construída ativamente pelos educadores com a introdução desses jovens na formulação e condução das atividades educativas em suas diferentes dimensões: controle do tempo, uso dos suportes materiais e pedagógicos, tomada de decisões quanto ao que fazer e como fazer, avaliação etc. Esse caminho é fecundo para educadores e jovens, que vão alternando posições – certamente os jovens adotarão essa mesma postura na condução do projeto que estão elaborando e nas demais relações que vão estabelecer.

A atitude educativa fundamental nesse percurso é a de não oferecer respostas e formulações prontas para os jovens e de sustentar uma posição de constante arguição e abertura para que eles se coloquem em cena, com suas dúvidas, seus pensamentos e problematizações. Em conformidade com a visão de jovem com que trabalhamos, inverte-se a usual e impregnada prática educativa do mostrar caminhos, dizer, orientar, esclarecer, indicar, resolver, conscientizar. Os jovens são intensamente instigados a buscar suas próprias respostas, contando com a ajuda dos educadores na proposição e sugestão de caminhos para fazerem ativa e vivamente seu percurso de aprendizagens. Isso os leva a entrar em contato permanente com sua potência para aprender e produzir, tornando-se corresponsáveis **pelo seu próprio processo de aprendizagem**.

No processo de formação, os grupos são instigados a se deslocarem de situações confortáveis para aprenderem a descobrir, analisar e transformar determinada realidade e

compartilhar o conhecimento construído. Por isso, a liberdade na escolha de temas dos projetos é fundamental para iniciar um processo participativo de tomada de decisões.

A construção e potencialização das grupalidades é outra tarefa educativa central. É importante favorecer um modo de ser grupal, passível de ser reconhecido e referendado como produtivo; a construção de uma linguagem coletiva e a criação de um ambiente de sustentação para os diferentes modos de ser dos jovens e dos educadores. É no grupo que se aprende a pensar e construir o conhecimento; é no registro e na socialização de reflexões e pensamentos que cada grupo escreve sua história.

Proporcionar espaços de análise e reflexão para que os jovens pensem sobre o que estão fazendo, bem como discutam o processo formativo que estão vivenciando é obrigatório: revisitar cada ação realizada e compartilhar experiências enriquece o grupo e fortalece a ação do projeto. A ação disciplinada, isto é, aquela mediada pelo exercício da observação, reflexão, avaliação e do planejamento é a que possibilita a aprendizagem ativa e criativa. Os momentos de **processamento e reflexão da experiência vivida e de sistematização das aprendizagens**, isto é, de conhecimento construído e compartilhado pelos próprios jovens, são também fundamentais. Desenvolve-se, assim, o olhar crítico, ao mesmo tempo em que se constrói **autonomia**.

Um percurso com três trajetórias: explorar, focalizar, agir

Visando apoiar o desenvolvimento pessoal e social dos jovens no exercício da cidadania, da participação e da intervenção comunitária e da criação de projetos sociais, o percurso propõe três trajetórias: **Explorar, Focalizar, Agir**.

No **Explorar**, o foco é a **ampliação do conhecimento de si (jovem) e do mundo (jovem-cidade)**. Nessa trajetória, criam-se condições para que se potencializem as interações entre os jovens e entre os jovens e a cidade. Privilegiam-se atividades de exploração dos conhecimentos e saberes que os jovens já têm, dos seus modos de vida e dos seus territórios, bem como atividades que ampliem suas experiências na cidade – que se torna, portanto, um espaço educativo. A experimentação da **cidade**, na perspectiva de estranhamento e conhecimento de suas diferentes realidades, leva a um aprofundamento do olhar do jovem, bem como à percepção das dinâmicas sociais. Nessa etapa são focalizados e analisados também os contrastes e semelhanças no campo social e cultural, presentes na cidade, do ponto de vista de classe, gênero, raça, idade e singularidades subjetivas. Os jovens são estimulados a localizar sua ideia de projeto num âmbito mais amplo e a entender as dimensões sociais nas quais suas ações estão inseridas, o que contribui para revelar os contrastes e os potenciais da cidade. Esse momento compreende um processo de identificação de questões, problemas, insatisfações, desejos e necessidades – levantamento essencial para elaboração de um projeto social. Esse processo de abertura para o mundo contribui para a construção de novas realidades, e não somente

para uma adaptação a elas. Iniciativas originais de intervenção podem vir a ocupar um lugar para além da própria ideia de projeto – para muitos jovens, esse momento de descobertas significará e/ou potencializará a elaboração de um projeto de vida que dialoga com as demandas do mundo contemporâneo.

No **Focalizar**, trata-se de trabalhar com os jovens a escolha de uma situação-problema ou de uma situação que os convoca de algum modo, para que eles a conheçam/ explorem e elaborem, inclusive formalmente, um projeto de ação a partir dela. Os jovens são inicialmente instigados a pesquisar/compreender o contexto/território e o público com que trabalharão, quando as estratégias de mapeamento se configuram como uma atividade central. O papel do jovem como observador e pesquisador é fundamental no processo de conhecimento e reconhecimento do território escolhido. Nesse caso, o jovem é reconhecido como produtor de conhecimento para si e para o mundo. A partir das interações com o campo cultural e social existentes nos territórios, ele começa a escolher caminhos, articulando-os com seus desejos e repertório. Começa também a ter mais clareza de suas decisões e a dimensionar os possíveis efeitos de suas ações.

Esses mapeamentos se organizam em planos crescentes de complexidade e de aproximação do território. A partir desse momento, os jovens são convidados a elaborar o projeto. Trata-se de uma etapa reflexiva, quando os princípios e a relevância social de uma ação podem ser tematizados, bem como as dimensões de planejamento: “O que faremos? Por quê? Para quê? Onde? Como? Quando? Com quem?” são as questões que orientam as atividades aqui propostas. Privilegiam-se, assim, atividades que favoreçam a organização lógica e sequencial de uma ação planejada: definição de objetivos, formulação de atividades, recursos necessários, cronograma etc.

No momento mesmo em que propõe uma série de ferramentas para o mapeamento do território, o educador vai estimulando e pautando a escrita do projeto. Nesse processo, o educador desempenha o papel de mediador. Assim os jovens vão se familiarizando com a escrita dos projetos – a escrita nada mais é do que o resultado do processo de observação, pesquisa e experimentação. O educador deve estimular os jovens a registrarem suas ideias e experiências, utilizando-se de diferentes estratégias de sistematização e de memória.

No **Agir**, o foco é a organização das ações para que o projeto possa ser colocado em prática, bem como a realização delas considerando a dimensão temporal (cronograma) e os efeitos das próprias ações (avaliação/replanejamento). Privilegiam-se atividades que: abordam a organização das ações tendo em vista o tempo previsto para sua execução; promovem o exercício e a reflexão acerca dos parceiros importantes para a realização e o aprimoramento das ações; favorecem a realização das ações pelos jovens, considerando um grau crescente de dificuldade; evidenciam a importância e os modos de avaliar as ações realizadas.

Para a efetivação desse percurso é necessária a oferta de diferentes situações educativas. Propomos três tipos de situações: atividades, dinâmicas e estratégias educativas.

As atividades atendem a objetivos definidos, são centradas no desenvolvimento do conteúdo curricular, na experimentação ou no desenvolvimento de habilidades específicas do jovem relacionadas à tarefa de elaboração e implementação do projeto.

As dinâmicas são estratégias educativas lúdicas (em geral no formato de jogos ou



brincadeiras), que favorecem especialmente o trabalho em grupo (apresentação, integração, resolução de conflitos grupais), a mobilização/provocação para a entrada em uma atividade ou em um tema. Por essas características, são utilizadas em geral no início e/ou fechamento de um encontro.

As estratégias educativas são aquelas em que os princípios da ação educativa – participação, grupalidade, horizontalidade – se realizam. Constituem o aspecto estrutural e transversal do trabalho cotidiano: fazem funcionar a ação educativa, dispondo e organizando alguns elementos que favorecem o aprendizado e a produção coletiva. As estratégias serão discutidas mais especificamente no próximo capítulo. Já no volume 2 desta publicação, o leitor encontrará um menu de atividades relativas a cada trajetória e um conjunto de dinâmicas.

As trajetórias circunscrevem uma direção de trabalho, objetivos específicos e ofertas de atividades que os realizem, mas não devem ser entendidas como módulos ou blocos sequenciais. Explorar, Focalizar e Agir são antes funcionamentos – daí serem verbos – que enfatizam determinados modos de dispor o foco da ação educativa e que podem e devem ser trabalhados ao longo de todo o percurso, de forma contínua e em níveis crescentes de complexidade.

Por exemplo, o Agir não deve ser apenas a etapa final do trabalho, quando alguma atividade do projeto é realizada. Deve acompanhar todo o percurso com diferentes graduações de complexidade. Num primeiro momento, pode-se realizar uma atividade do projeto como experiência junto aos colegas de formação (como a atividade *Jovem oficinairo*); num segundo momento, pode-se realizar uma ação-piloto, com um público similar àquele com o qual se trabalhará; até que se chegue ao momento de implementação mesmo do projeto. Essa é a perspectiva do aprender fazendo, que propõe uma permanente experimentação da ação, dos conceitos trabalhados, bem como a problematização do conceito a partir da prática.

O percurso deve considerar, ainda, as diferentes dimensões que dele participam: o jovem, o grupo, o projeto e a ação, prevendo para cada objetivo seu desdobramento no tocante a cada uma dessas dimensões. Por exemplo, a identificação de uma habilidade pessoal para o projeto é uma dimensão relacionada ao jovem; já a divisão de tarefas para a elaboração de alguma etapa do trabalho é relativa ao grupo. Por outro lado, a sua apresentação escrita refere-se ao projeto; e o contato com outro grupo que faz projeto similar é uma dimensão da ação.

IMPORTANTE!

Pois é nessa trajetória que os jovens são demandados a produzir um documento formal que apresente o projeto, bem como um plano de comunicação que sirva de instrumento para buscar parcerias e também de apresentação e discussão junto aos interessados e à comunidade na qual pretendem intervir.

Dada a importância conferida pelo Programa ao letramento, bem como à avaliação e reflexão dos processos vividos, o leitor vai encontrar, no capítulo 5, sugestões de estratégias educativas que favoreçam tais dimensões, por meio da sistematização e do registro das experiências vividas pelos jovens.

CONSTRUINDO O PLANEJAMENTO GERAL DO PERCURSO

1. Assim como na concepção da tecnologia das trilhas educativas, o percurso formativo aqui proposto pode ser utilizado **por qualquer educador, em qualquer contexto educativo, inclusive o escolar**. Ele pode ser proposto de forma mais autônoma, como projeto de formação de jovens agentes comunitários, ou de forma articulada com uma disciplina na escola (por exemplo, Sociologia), favorecendo a aproximação escola-comunidade ou ONG-comunidade. Entretanto, os diversos dispositivos, dinâmicas ou atividades do percurso também podem ser utilizados no âmbito de qualquer ação educativa com outros objetivos e mesmo de forma pontual. Do mesmo modo, um conjunto de *objetivos específicos* (como os das três trajetórias) pode ser trabalhado separadamente, como momentos distintos (de forma modular, por exemplo) ou em tempos espaçados, permitindo sua incorporação a outros itinerários formativos (de ONGs que trabalham com atividades socioeducativas ou até mesmo da escolarização formal). O que importa é, em cada diferente formatação, manter os princípios e concepções do *aprender fazendo* e a participação do jovem como eixo da ação educativa.

2. O percurso formativo exige grande **flexibilidade**, de forma a evitar um engessamento curricular. A flexibilidade se dá em vários aspectos: a) na relação com os jovens, singularizando ao máximo as necessidades e a trajetória de cada grupo; b) na gradação e/ou na ordenação dos conteúdos, de forma a adequá-los aos diferentes momentos de andamento dos projetos e do plano de ação. Pode ser interessante “ritualizar” o percurso: demarcar os pontos de passagem, de aquisição de um novo conhecimento ou habilidade. Assim, a **organização do percurso em etapas, períodos ou fases pode ser um bom ordenador para educadores e jovens**.

3. A escolha do número de encontros e da distribuição do tempo para o trabalho (ou para cada etapa de trabalho) deve levar em conta tanto as condições que o educador terá (a proposta se insere num programa ou currículo maiores?) quanto as especificidades dos jovens com quem se pretende trabalhar: sua história e particularidades socioculturais, os espaços em que circulam e o que já conhecem de sua comunidade.

4. Essa proposta pede uma constante **alternância entre o geral e o particular (programação geral para todos os jovens e projeto de cada grupo)** e uma **atenção à singularidade dos processos e trajetórias de cada grupo, subgrupo e jovem**, de forma que, ao final, se tenha um **território comum partilhado**, com **inúmeras trajetórias possíveis**.

5. A elaboração do planejamento geral para o conjunto da formação e do cronograma é fundamental, pois assegura ao educador uma noção das prioridades e garante que as atividades sejam desenvolvidas no momento apropriado. O manejo do tempo é ferramenta importante de todo educador. Trata-se de, ao estabelecer os objetivos a serem alcançados, priorizar os conteúdos passíveis de serem processados no tempo que se tem disponível para a ação pedagógica.

6. Não se trata de formar especialistas em projetos: ao aprender a eliminar a distância entre a ideia e a ação, o **jovem ganha ferramentas para o planejamento**. A oportunidade de avançar na concepção e no planejamento de sua ideia permite também que ele, jovem, identifique e/ou desenvolva conhecimentos, habilidades e competências válidas para o desenvolvimento de outros planos e projetos de seu interesse, contribuindo para o **desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas e para o mundo do trabalho**.

7. Os passos de maior complexidade e importância na formulação do projeto devem ser contemplados com maior número de atividades ou com mais tempo. É o caso, por exemplo, das atividades de *Mapeamento de território/contexto*.

8. O planejamento deve ser revisto e alterado na medida das necessidades de cada grupo de jovens: respeitando os grupos que precisam ficar mais tempo numa atividade. O planejamento é um norteador das ações, é flexível e revisto sempre que necessário.

9. Sugere-se um mínimo de quatro jovens por grupo-projeto. A formação dos grupos deve privilegiar sempre a heterogeneidade (gênero, idade). A condução da proposta deve ser feita, de preferência, por uma dupla de educadores, com formações e habilidades diversas, de modo a potencializar a contribuição dessas diferenças no apoio ao desenvolvimento dos projetos e das relações entre os jovens. O trabalho é tanto mais operativo e produtivo quanto maior a heterogeneidade da equipe de educadores e quanto maior a convergência na ação – que deve ser assegurada por sistemáticos espaços de discussão da equipe de trabalho sobre o seu próprio fazer, em reuniões de planejamento e avaliação da prática. Para promover grupalidade entre os jovens, os educadores precisam experimentar permanentemente sua própria grupalidade, o que ressalta a importância das oportunidades coletivas de planejamento e avaliação das atividades. Esse espaço de discussão educativo-pedagógica deve também se prestar a discussões mais amplas, para que cada um possa explicitar seus valores e se interrogar eticamente sobre a ação educativa que realiza. Desse modo, será possível construir um eixo conceitual compartilhado e consensualizado.

10. Para a implantação dessa proposta de trabalho numa escola, é importante contar com o apoio da direção e do corpo docente. É fundamental que todos conheçam a proposta, mesmo que não se envolvam diretamente com as atividades. Além de informá-los sobre o projeto, é interessante identificar nesse momento possíveis engajamentos dos professores. Dependendo do tema tratado por um grupo, um determinado professor pode contribuir com informações, empréstimo de material para pesquisa ou até mesmo orientação mais específica no desenvolvimento daquele projeto. Para a divulgação da proposta aos alunos, o ponto de partida é a apropriação da proposta pelo professor, a demonstração de confiança – na proposta e nos jovens.

11. Todo percurso exige avaliação permanente, seja para o educador rever estrutura, didática e conteúdo, seja para o jovem construir uma formação mais consistente e significativa. A avaliação se dará a partir do desenvolvimento das ações dos projetos e nos encontros de formação, considerando o olhar dos educadores e dos jovens envolvidos.

A estrutura do encontro educativo

O encontro, de forma geral, pode ser estruturado tendo **a atividade como eixo central** (ainda que mude ao longo do percurso, assegurando objetivos mais específicos) e as **estratégias educativas como seu fazer contínuo e transversal. As dinâmicas ajudam a disparar, encerrar ou construir mobilização para a atividade.**

Pode ser interessante que a estrutura geral de cada encontro preveja sistematicamente um momento de abertura (a “roda”, uma dinâmica de aquecimento ou de introdução ao tema do dia etc.), bem como um de encerramento.

É importante buscar, num mesmo encontro, uma variação entre atividades lúdicas, reflexivas e outras pragmáticas (buscando um mesmo objetivo). Isso permite que diferentes formas de expressão, participação, bem como de aprendizados dos jovens se manifestem ou se construam.

Certa estruturação do encontro confere um contorno “estável” a ele, e propicia mais moderação nos momentos de acolher imprevistos. As estratégias educativas cumprem essa função de repetição (“ritualística”) que assegura a vivência das experimentações e das diferenças. As dimensões *pessoal e grupal do projeto e da ação* devem ser cuidadas em cada encontro, os quais, do mesmo modo que o percurso global, exigem rigoroso planejamento.

PERGUNTAR, ESCUTAR, FAZER PENSAR

Fazer boas perguntas é uma atitude central do educador. Podem ser feitas com o objetivo de ampliar a visão do grupo, de mostrar preocupações diretas, de focalizar a atenção, de estimular novas descobertas e ideias ou de chamar atenção para a análise dos fatos. Às vezes, é necessário fazer perguntas diretas e relativas aos problemas observados, como: “A comunicação neste grupo não está boa. O que podemos fazer para melhorar?” O educador deve evitar perguntas com respostas embutidas; perguntas que produzam respostas como “sim” ou “não”; perguntas que não se relacionam com o tema em questão; perguntas que embaracem ou produzam algum sentimento de culpa; deve, por fim, evitar perguntas direcionadas exclusivamente para uma (ou algumas) pessoa(s) do grupo.

SOBRE LINGUAGEM E FORMAS DE EXPRESSÃO

A preocupação com a linguagem é essencial no trabalho com os jovens. Nesse âmbito, o lúdico é uma linguagem muito produtiva.

Oferecer informações, instruções, perguntas claras e menos extensas favorece a compreensão dos jovens. É importante ter segurança na fala, manter certo tônus junto aos jovens para evitar dispersões.

É essencial a aproximação dos educadores com os jovens também em conversas informais, pois nesses momentos podem ocorrer trocas significativas para o desenvolvimento do projeto. O educador deve buscar uma via afetiva na relação com os jovens, mas não pelo viés “sentimental” – que seja antes assertiva, respeitosa, implicada na ação do jovem.

CONSTRUIR CONCEITOS

É importante construir “conceitos” e desconstruir “chavões” não apenas nas atividades formais, mas no cotidiano: em situações e conversas informais com os jovens (na hora do lanche, por exemplo), os educadores podem explicitar diferenciações conceituais importantes. Com relação a conceitos “batidos” como **união, diálogo, participação**, é importante trazê-los para a materialidade das ações do dia a dia, numa verificação ou num questionamento acerca da experiência vivida que remete a esses conceitos.

VALORIZAR AS DIFERENÇAS E A PARTICIPAÇÃO

As diferenças de habilidades, estilos e interesses devem estar a serviço do aprendizado: sejam as diferenças intragrupo, as diferenças entre os coordenadores ou as intergrupos. Do mesmo modo, é fundamental trabalhar com a interação entre os grupos e projetos. Em alguns momentos, pode ser muito proveitosa a proposição de análise crítica e sugestões de cada grupo em relação à produção e modo de funcionamento dos demais.

Todas as iniciativas dos jovens devem ser valorizadas e estimuladas a “ter lugar”: eles devem ser desafiados a se auto-organizar, a experimentar cada vez mais momentos de coordenação de atividades, ou de cocoordenação, a desenvolver um olhar crítico e atento sobre o próprio processo de aprendizagem, a ganhar habilidades organizativas e de planejamento para operar com cada vez mais autonomia.

Para favorecer a grupalidade, o trabalho com o grupo-projeto é central, mas deve-se adotar também a formação livre e heterogênea de grupos para as demais atividades. Isso propicia o convívio na diferença, amplia as oportunidades de trocas e evita segregações, “panelinhas” e pequenas rivalidades. A disposição dos grupos no espaço físico é importante, pois determina maior ou menor interação e cooperação entre eles.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Em cada passo é importante dar exemplos claros e concretos, se possível apoiados nas experiências e saberes que os jovens já possuem. A apresentação de situações-problema ou a indicação de incoerências – sugerindo-se caminhos para sua superação – são estratégias que possibilitam aprendizagem significativa.

É importante que o educador, a cada atividade proposta, aproveite para transmitir informações sobre ela: para que é utilizada e o que é necessário garantir para desenvolver a atividade, de forma que os jovens apropriem-se da metodologia adotada por ele. Estimula-se, assim, permanentemente, a meta-aprendizagem: as situações vivenciadas, além de incorporadas como experiências concretas, são acompanhadas de comentários sobre seus efeitos, quando e como podem ser utilizadas no âmbito das atividades e dos próprios projetos de cada grupo.

É importante que as informações trabalhadas sejam processadas nos diferentes níveis: coletivo ou grupo maior, subgrupo, indivíduo. Isso favorece a assimilação dos novos conhecimentos, que vão se somar aos saberes que os jovens já possuem, maior apropriação e posterior generalização do que foi vivenciado ali, na presença dos educadores.

CASO 1: O PERCURSO FORMATIVO NA 17ª FORMAÇÃO DE JOVENS DO PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS

Em 2011, desenvolvemos um percurso formativo dirigido a jovens de 15 a 18 anos. Dele participaram cinco grupos com até cinco jovens cada, sendo que alguns estudavam (ensino médio e técnico) e moravam no centro e outros só estudavam no centro e moravam em outros bairros. Os grupos iniciaram a formação já com uma primeira proposta de projeto social, visando beneficiar moradores da região do centro em diferentes temáticas. O percurso articulou vivências diárias dos jovens da região central com os princípios e a metodologia do bairro-escola. Tal ação, de formação de agentes comunitários, juntava-se a outras ações de revitalização que já vinham sendo realizadas no bairro da Luz, no centro da cidade de São Paulo, por uma rede de diferentes atores.

Algumas perguntas nortearam a proposição do percurso formativo. Como atuar junto aos jovens na perspectiva de compor um olhar educador para o bairro? Por onde eles circulam? Qual é a sua relação com o território no âmbito da educação, do trabalho, da moradia?

O percurso teve duração de oito meses, com periodicidade de dois encontros de três horas por semana, utilizando o espaço do Museu da Energia de São Paulo¹, situado no bairro Campos Elísios. Foi planejado em quatro fases. A primeira garantiu que os jovens reconhecessem e/ou conhecessem aspectos pouco visíveis do centro da cidade. A segunda focalizou a formulação do projeto e o fortalecimento dos grupos. A terceira visou à ampliação do repertório dos grupos para atuarem com seus projetos. A última consistiu no desenvolvimento das ações propriamente ditas.

No início, foi importante assegurar tempo para os jovens entenderem o contexto sociocultural e político do centro. Foram realizadas visitas a diferentes espaços, durante as quais os jovens buscavam relacionar a experiência ao projeto a ser desenvolvido. Destacamos aqui o fato de terem conhecido o Memorial da Resistência de São Paulo, que se dedica à preservação da memória da resistência e da repressão políticas no Brasil da ditadura militar. O Memorial fica dentro do edifício que sediou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops/SP), entre os anos de 1940 e 1983, local de prisões políticas e tortura no período da ditadura. Nesse local, os jovens se aproximaram de uma história ainda pouco conhecida pelos livros escolares e compreenderam melhor as relações de poder nos regimes de repressão política. As celas onde os presos ficavam foram reconstituídas, imprimindo mais realidade à experiência. Essa atividade integrou uma sequência de outras pesquisas acerca do contexto do centro e da cidade. Os jovens exploraram diversos aspectos da região, apurando o olhar de observadores atentos a todos os detalhes, e avançando numa investigação que promoveu respostas e outros questionamentos.

Nas experiências de campo, quando tiveram que buscar informações e dialogar com pessoas, utilizaram uma pauta de observação (*vide capítulo 5*), com questões norteadoras

¹ O Museu da Energia de São Paulo está em funcionamento desde junho de 2005. É um espaço aberto para o conhecimento e a discussão sobre a história da energia, o desenvolvimento tecnológico do setor energético e seus impactos, além de apresentar temas sobre a industrialização e a urbanização de São Paulo. Foi a residência de Henrique Santos Dumont (irmão do avião Alberto Santos Dumont), passou por diversas ocupações em cerca de 120 anos de história e foi objeto de um detalhado processo de restauro (<http://www.energiaesaneamento.org.br>).

que os ajudavam a investigar e registrar. O momento seguinte era voltado para a socialização das pesquisas dos grupos; em roda, eles tinham a palavra e conseguiam articular ideias e visões críticas acerca do assunto em pauta. Depois, levavam para seus projetos as informações consideradas importantes, tanto pelas possibilidades de parceria – e ou de maior conhecimento sobre o público com que trabalhariam – quanto pelas situações sociais com as quais os projetos se relacionavam. O histórico da região era um componente importante na caracterização do contexto.

Outra etapa decisiva foi a formulação escrita do projeto, um processo intenso e reflexivo. O mapa de contexto [vide página 32 do volume 2], a árvore lógica [página 42 do volume 2] e o plano de comunicação [página 53 do volume 2] foram algumas das atividades do percurso formativo que alavancaram a escrita, tornando os projetos mais concretos e palpáveis. Com as informações em mãos, os jovens foram reformulando o plano inicial a partir das possibilidades do momento e das condições dadas. Escrever o texto só foi possível após dois meses do início dessa etapa, resultado de exercícios anteriores de escrita reflexiva e de discussões desencadeadas pelo repertório de vida de cada um. As ideias iniciais foram revistas inúmeras vezes, sempre com a preocupação de que o projeto fizesse sentido tanto para eles quanto para a comunidade.

Após as adequações necessárias, os jovens consolidaram suas propostas de projetos, a saber:

- Ações com crianças e adolescentes – Trabalhar a temática do *bullying* na escola por meio de jogos e rodas de conversa; incentivar o uso consciente de materiais recicláveis por meio de oficinas; contribuir para a cultura de paz por meio de jogos cooperativos realizados na escola; e colaborar no desenvolvimento de crianças matriculadas na creche por meio de atividades lúdicas.
- Ações com outros públicos – Valorizar culturas de imigrantes bolivianos, judeus e coreanos moradores do centro por meio de um documentário produzido pelos jovens e exibido em diferentes espaços culturais e educativos.

As ações do projeto foram planejadas previamente, com definição de cronograma de atividades, metodologia, orçamento, parcerias estratégicas e participação em oficinas e atividades que acrescentariam conhecimentos importantes para o projeto. Por exemplo: oficinas práticas de meio ambiente para um grupo que desenvolveu atividades de reutilização de materiais com crianças de 8 a 12 anos; oficina de iluminação e cenário para um grupo que fez um documentário sobre as diferentes culturas de imigrantes.

As ações foram desenvolvidas durante quatro meses, com muitos desafios. Em um dos grupos, algumas jovens se deram conta de outras dimensões da escola em que estudavam, não mais como alunas apenas, mas sim como proponentes de um projeto, planejando e desenvolvendo atividades em sala de aula e tentando fazer parcerias com professores que pudessem colaborar nessa jornada. Outro caso relevante foi o do jovem que enfrentou o desafio de estar sozinho no projeto, uma vez que os demais participantes tinham desistido. Ele trabalhou um tema muito importante para a escola: a cultura de paz; mas, como fez poucas parcerias, o andamento das atividades foi prejudicado (ainda que tenham sido realizadas até o final).

Todas essas histórias foram contadas pelos jovens em portfólios, uma ferramenta de comunicação eficiente na captação de parceiros e divulgação dos projetos (*vide página 75 do volume 2*). Os portfólios foram muito criativos. Cada grupo encontrou sua maneira de contar sua história, relatar as atividades e a avaliação dos projetos. Utilizaram fotos, imagens e cores para tornar as informações mais atrativas.

CASO 2: PROJETO DE MODA EM HELIÓPOLIS

No percurso formativo vivenciado por Wadja Conceição (coordenadora pedagógica do Centro para Criança e Adolescente Lagoa – Heliópolis), dois momentos ganharam destaque: a observação do entorno e a estruturação dos objetivos, atividades e recursos do projeto.

Esse percurso foi vivenciado por jovens que encontravam na moda grande inspiração para o seu cotidiano. Mas como falar e fazer moda em Heliópolis, um bairro densamente povoado do município de São Paulo, considerado por muito tempo uma favela e habitado por famílias em situação de vulnerabilidade? Para quem seria essa moda? Será que poderia, de alguma forma, ajudar as pessoas? Essas e outras questões foram levantadas pelos jovens e pela educadora. Como aliar um desejo dos jovens às necessidades da comunidade?

O ato de observar e investigar dados para o projeto, por meio da atividade *Expedição Investigativa*, proporcionou conhecimento, reconhecimento e ressignificação dos espaços da comunidade.

A Expedição Investigativa que fizemos foi no entorno do local de criação do projeto. Observamos cada elemento do espaço. No início, você nem percebe o quanto é importante observar o impacto que o projeto pode ter no local.

Essa etapa do percurso foi vivenciada logo no início, quando as ideias pareciam ainda soltas, as informações espalhadas e o que mobilizava era o desejo de um dia fazer acontecer. Um momento que fez muito sentido tanto para os jovens quanto para a educadora, antes de qualquer ação, foi parar para ouvir as pessoas e colher as informações que fortaleceriam o projeto.

Mas como transformar informações e desejos em realidade? Pensando nisso, Wadja propôs aos jovens a construção da *árvore lógica*, uma boa maneira de começar a organizar as informações e se preparar para a ação.

Senti mais forte a possibilidade de transformar o projeto em realidade com a árvore lógica, determinando todos os passos e já prevendo todas as possibilidades, sempre a partir das ideias dos jovens.

O projeto foi idealizado e construído com os sonhos dos jovens e com os sonhos e desejos da comunidade. Um verdadeiro processo de enlace, de entrosamento de potencialidades. Cada vez que um passo era dado, era notória a necessidade de ouvir e de considerar o saber coletivo.

“ A cada atividade, você constrói pouco a pouco o projeto com o adolescente, que organiza melhor um sonho e vê possibilidade de transformá-lo em realidade.

Aprendi muito no processo de criação e trabalho com os jovens. Aprendi a olhar e observar mais o quanto eles têm a dizer e que seus sonhos não são tão distantes da realidade.

Wadja Stephane M. Conceição

Coordenadora Pedagógica do Centro de Criança e Centro Adolescentes Lagoa (CCCA)
União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (Unas)

PARA SABER MAIS ++++++

VÍDEOS E FILMES

EXPERIÊNCIA da Escola Estadual Daniel Paulo Verano Pontes em 2011 – Trilhas Educativas. Disponível em: <www.youtube.com/cesaxo3>.

SITES

Escola na Praça – <http://escolanapraça.wordpress.com/trilhas-educativas/>

Cidade Escola Aprendiz – www.cidadeescolaaprendiz.org.br

Politeia Escola Democrática – <http://escolapoliteia.com.br/organizacao-curricular/trilhas-educativas/>

Roberto Jarry Richardson – <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>

PUBLICAÇÃO

ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim – Um bairro que virou escola*. Campinas: Papirus Editora, 2004.



A postura educativa no trabalho com os jovens

Para além das atividades que o educador planeja e desenvolve com os jovens em seu percurso educativo, é importante perceber também uma dimensão “invisível” do fazer educativo, mas sempre presente: o conjunto de atitudes do educador, o modo de estabelecer vínculos com os jovens, a forma como reage em momentos de conflito ou quando é desafiado, nuances expressivas que traduzem determinadas expectativas, sua visão de mundo, enfim, sua postura no trabalho educativo. Muitos estudiosos da educação atribuem a essa dimensão grande parte dos efeitos produzidos na ação educativa. “*Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação*” (García, 1981). Destacamos abaixo alguns aspectos constitutivos dessa postura.

A postura do educador em oito dimensões

1. A VISÃO DO EDUCADOR E SUAS ATITUDES

A visão que temos dos jovens influencia muito o trabalho que realizamos com eles. Como educadores, percebendo ou não, coordenaremos as ações e analisaremos os jovens a partir de nossas concepções. Se nos propusermos a vê-los como individualistas, inconsequentes, dispersos e imaturos, certamente constataremos atitudes desse tipo. Isso

significa que, enquanto responsáveis pela condução do trabalho educativo, somos coprodutores dos resultados que pudermos obter, e o ponto de partida é sempre fundamental – a visão, as ideias e concepções que temos dos jovens.

Quando os jovens são tratados como sujeitos em desenvolvimento, atores sociais com suas ideias, seus desejos, problemas e peculiaridades, essa visão influenciará as atitudes de todos os profissionais e também dos jovens, desde o momento dos primeiros contatos. Esse modo de considerá-los é percebido e valorizado pelos jovens, já acostumados a serem tratados com desconfiança (“os adolescentes sempre aprontam”) ou a partir de determinações que encobrem ordens e os colocam no lugar de crianças.

2. ACOLHIMENTO, ABERTURA E RESPEITO À SINGULARIDADE DO JOVEM

Os jovens desejam ser bem recebidos e respeitados em seu jeito próprio de se apresentar, vestir, comportar, falar, enfim, não deve haver, por parte dos educadores, um pedido, explícito ou encoberto, de que sejam de certo ou único jeito para frequentar o grupo. O clima de liberdade e de convivência alegre e descontraída convida os jovens a participar de maneira informal e produtiva, o que certamente gera predisposição para um bom trabalho educativo. O acolhimento deve ser demonstrado também na postura dos educadores. É preciso ressaltar sempre que não existe um único modo de participar das atividades; e é preciso ter flexibilidade para lidar com a dependência de uns ou a hostilidade e desconfiança de outros. A capacidade dos educadores de conviver bem com os múltiplos modos de relação dos jovens será reveladora da aposta que se faz em algo virtual, que ainda não existe, mas que marca a possibilidade de vir a ser a partir mesmo dessa aposta. Isso se refere tanto ao fato de os jovens irem construindo um lugar de pertencimento ampliado (não apenas com seu grupo original), quanto de irem realizando um projeto que interfere no espaço urbano do qual fazem parte, mas pouco se apropriam – desenvolvendo, portanto, capacidades de relação interpessoal e inserção social.

3. DIREITO DE EXPRESSÃO E RECONHECIMENTO DA POTÊNCIA DO JOVEM

É nos detalhes que as atitudes dos educadores intensificam o acolhimento dos jovens e o reconhecimento de que esses são sujeitos que sabem pensar e agir de forma autônoma, com direito de se expressar a partir de seus próprios referenciais e ideias, sem a desvalorização tão comum com que a maioria dos adultos (inclusive os educadores) os trata, gerando neles comportamentos de confronto ou de afastamento. Cada dúvida só deverá ser respondida pelo educador depois que o jovem já tiver sido instigado a procurar suas próprias respostas, provisórias ou não.

4. EDUCAR PARA A DIVERSIDADE E NÃO TEMER O DISSENSO

É importante que os educadores (no caso de haver mais de um na condução do trabalho) não ocultem suas próprias diferenças no equacionamento e na resposta a uma dada questão, que não temam o dissenso. É preciso abandonar antigos ideais educativos de uma utópica unidade consensual. Dessa forma, pode-se instaurar um clima de busca

permanente, sem que prevaleça uma única resposta “certa”. O estilo pessoal de cada educador certamente vai transparecer nos diferentes modos de ser, na apresentação pessoal, na linguagem utilizada, entre outras características. A convivência com diferentes estilos também convida os jovens a buscar e respeitar suas próprias inclinações e escolhas no que diz respeito ao modo de se vestir, falar, se movimentar e se colocar no mundo, além de estimular a convivência com diferentes grupos identificados por trajes e códigos próprios. Sabemos da importância que os jovens atribuem ao grupo como um lugar privilegiado para se afirmar, se reconhecer, se integrar e também como ponto de encontro onde é possível criar vínculos de confiança e afetividade.

5. UMA ATITUDE PERMANENTEMENTE INCLUSIVA: O QUE EDUCA SÃO AS DIFERENÇAS

Para lidar com as diferenças individuais no trabalho grupal, pode-se partir do princípio de que a regra deve ser a mesma para todos, embora os sujeitos sejam diferentes entre si. Isso significa que a condição peculiar de alguns os diferencia dos demais, exigindo estratégias distintas do educador para que possam estar em igualdade de condições perante as regras estabelecidas. Fatores como idade, já possuir conhecimentos relativos ao tema com que pretende trabalhar no projeto, ser aluno de escola pública ou privada ou já ter experiência prévia de trabalho em grupos organizados são exemplos de diferenças que precisam ser relevadas pelos educadores. Assim, vai-se construindo um ambiente que favorece o reconhecimento, o convívio e o aprendizado com a diversidade, no qual as diferenças não significam desigualdade nem discriminação. A convivência respeitosa entre os muito diferentes é fundamental, pois a identidade cultural tem a ver com o pertencimento, implica ter códigos comuns, saber-se compartilhando das mesmas raízes que estruturam o grupo do qual se faz parte. Isso propicia tanto o aprendizado entre os grupos, ampliando o espaço de pertencimento e convívio, quanto outro importante aprendizado: percepção e vivência da alteridade, fundamental para a desconstrução dos preconceitos e estereótipos.

6. A ATITUDE COTIDIANA DO ADULTO EDUCA: O CURRÍCULO INVISÍVEL

Os jovens se encontram em intenso movimento de desconstrução e reconstrução de sua identidade. Estão sempre muito atentos a todos os adultos a sua volta, procurando neles elementos do modo de ser e de se comportar, para melhor compor seu próprio modo de estar no mundo, de estruturar seus valores e suas crenças, de construir novas maneiras de se relacionar com os outros. Essa percepção que o jovem tem se dá num plano intersubjetivo, e se revela também quando o educador está trabalhando qualquer conteúdo ou propondo uma dada atividade. Daí um educador se espantar às vezes ao ver que um jovem “sabe” coisas a seu respeito que ele mesmo nunca havia claramente comunicado. Nesse plano, portanto, ocorre a transmissão do que podemos chamar de “currículo invisível”, ou seja, a apreensão que os jovens fazem de valores, crenças e atitudes dos educadores, a partir da relação que estabelecem com eles.



7. A PRESENÇA E A DIFERENÇA DO ADULTO

Trabalhar na dimensão da alteridade exige que o educador ocupe o lugar da autoridade, agindo como adulto e não tentando igualar-se aos jovens, na linguagem ou no comportamento. É possível estar junto sem ser igual a eles. No uso legítimo de sua autoridade, os educadores vão paulatinamente marcando os limites dentro dos quais os jovens podem circular e agir: cada grupo constrói suas próprias regras de convivência e normas de conduta. A simples existência de limites não garante que os jovens os respeitem, pois sua relação com a autoridade é ativa, participante. Eles muitas vezes descobrem seus próprios limites ao infringir as regras estabelecidas, e isso é aprendizagem. Nessas situações, a firmeza dos educadores é fundamental: sem condenação moral, chantagem emocional ou adjetivações, apenas sinalizando a importância de se retomarem as regras no grupo e (a depender da situação) as possibilidades de reparação do dano ocorrido. A escuta e o verdadeiro diálogo com os jovens – sem impor valores, mas propondo e discutindo – são estratégias que possibilitam aprendizagens significativas, que contribuem para a inserção social dos jovens por meio de ações não destrutivas: de si mesmo, do outro e do ambiente que os cerca. Os educadores devem utilizar sempre o diálogo na mediação dos conflitos, pois muitas vezes a resolução não é possível naquele momento (*vide “Mediação de conflitos”, item 5 de Estratégias educativas, página 78*).

IMPORTANTE!

*“O que permanece gravado na memória é o manejo autoritário ou acariciador que as pessoas e instituições do entorno puseram em prática a nosso respeito. O que nunca esqueceremos dos outros é sua atitude e sua disposição corporal, o clima inter-humano que criaram a nosso redor.”
(Restrepo, 2000)*

8. “DIREITO AO SOSSEGO”

Outro aspecto importante para uma boa relação entre educadores e jovens é a tolerância do educador para lidar com certa dispersão de muitos deles em relação à atividade proposta, necessária como válvula de escape para a dificuldade de concentração por período mais longo de tempo. A dispersão não chega a comprometer a atividade em curso, e ao mesmo tempo possibilita outros “engates” pessoais que também são importantes para intensificar a adesão ao grupo e ao trabalho coletivo. Num trabalho de grupo, nem todos precisam estar igualmente envolvidos e dedicados à mesma tarefa ao mesmo tempo.

Em síntese, a postura proposta é de:

Disponibilidade e abertura para o jovem (acolher não é tutelar).

Incentivar a criação, a invenção e a autonomia (não apresentar modelos prontos).

Atitude inclusiva: incluir todos e respeitar as diferenças (não temer os conflitos e os dissensos; não fazer julgamento moral).

O que se pratica com o jovem deve ser praticado na equipe de educadores.

As turbulências do trabalho educativo

Uma das ideias mais arraigadas na educação é a da necessidade de “todos falarem a mesma língua”. Frases como essas são bastante ditas/ouvidas em reuniões pedagógicas exatamente em momentos nos quais as diferenças entre os educadores aparecem claramente. Isso tem a ver com a dificuldade dos educadores para lidar com seus próprios conflitos, tanto em termos de ideias e práticas em relação ao trabalho com os jovens quanto em termos de questões pessoais. Trata-se também, entre outros fatores, de uma antiga herança brasileira: a ocupação do espaço público nas instituições educativas por contiguidade ao espaço doméstico, e da ideia, daí derivada, de que os conflitos podem ameaçar a unidade. Como consequência, tem-se que o tratamento dado ao conflito é, predominantemente, de evitação, ocultamento ou tentativa de eliminação.

Os conflitos são fundantes do processo educativo em todos os seus aspectos, na medida em que todo projeto educativo se dá numa sociedade heterogênea no que diz respeito a valores e concepções sobre a organização da vida social. Não se trata, portanto, de superá-los, mas sim de debatê-los, tentar obter alguma unidade dentro da diversidade: pluralidade de estilos e modos de ser convergindo em direção a um mesmo horizonte.

O enfrentamento dos conflitos de forma a possibilitar o convívio produtivo e a aprendizagem com as diferenças constitui um dos grandes desafios dos projetos educativos alinhados com os processos participativos e democráticos.

O enfrentamento pode ganhar formas diferentes a partir das demandas singulares da situação: qual o momento do trabalho, quem são os profissionais envolvidos direta e indiretamente, quais as consequências etc.

Algumas turbulências marcam a trajetória da maioria dos espaços educativos: o não cumprimento das regras estabelecidas por parte dos jovens, um furto, uma incivilidade, desentendimentos entre os jovens, a estigmatização de alguns, as dificuldades em se centrar na tarefa proposta (a possível dispersão dos jovens em função de seus múltiplos interesses), entre outras. São as **ações concretas propostas para lidar com cada um desses acontecimentos, para além do discurso dos educadores responsáveis, que determinarão os valores que vão reger as ações empreendidas com os jovens.**

Elencamos abaixo alguns fatores e elementos favoráveis à transformação e ao aperfeiçoamento dos vínculos entre educadores e educandos, de modo que os conflitos sejam encarados como **momento ímpar de processamento, reflexão e apropriação de valores compatíveis com a proposta educativa.** Isso também produz aprendizagem.

DICAS PARA O EDUCADOR NA TRAVESSIA DAS TURBULÊNCIAS

1. É importante que a equipe não projete nos jovens uma imagem idealizada de responsabilidade e perfeição. Isso pode se transformar em obstáculo para as experiências tão pertinentes vividas pelo jovem, movido pela curiosidade de se apropriar do mundo e de se constituir como sujeito, a partir mesmo do que ele percebe serem os efeitos de suas ações. Os jovens (como também os adultos) têm seu momento de questionar as regras e de tentar formas de exercer suas atividades de maneira diferente ou mais prazerosa. Exatamente por isso, são frequentes as tentativas de infringir as regras para questionar a existência e a ade-

quação delas. São momentos preciosos para os educadores trabalharem com os princípios e valores que cada equipe pretende transmitir em seu trabalho. Cabe lembrar também que os jovens dificilmente se identificarão com o cumprimento de normas que veem como alheias ou com decisões das quais se sentem excluídos. A intolerância para com as experimentações juvenis e a transformação de pequenas transgressões em marcas incriminadoras tendem a aumentar os riscos de marginalização do jovem.

2. Todo espaço educativo é cenário permanente para o desenvolvimento de uma *ecologia social*, de construção das formas de convivência. É importante lembrar que nem tudo pode ser regulado mediante normas; deve haver espaço para a espontaneidade e o imprevisto. Nesse espaço é que emergem os conflitos próprios das relações concretas e singulares que se estabelecem. Um espaço educativo em que se construa uma cultura de diálogo e de negociação, em que se mantenha uma atitude permanente para a liberdade de expressão e no qual se reserve tempo para isso tende a ser uma comunidade em que os conflitos interpessoais não se fixam nem paralisam a convivência.

3. Muitas vezes, nota-se tamanha decepção dos educadores quando alguma “infração” acontece que se torna quase impossível realizar com os jovens um trabalho que tenha como ponto de partida exatamente o princípio educativo favorecedor da reparação do dano e do aprendizado daí advindo. Quando a necessidade de achar o “culpado” se sobrepõe à possibilidade de transformar a situação em motor da aprendizagem e discussão de valores morais e éticos, configura-se uma atitude mais polícialasca do que educativa. É possível, por exemplo, trabalhar a questão de um furto com todos os jovens (e os valores envolvidos nessa situação, os prejuízos individuais e coletivos etc.) mesmo desconhecendo seus possíveis autores.

4. Um conflito, se não abordado de forma adequada ou evitado, pode deteriorar um clima de convivência produtiva e gerar mecanismos de inibição, ressentimento e fragilização da rede de vínculos. O conflito interpessoal, ou entre grupos, que não cede com o esforço espontâneo, não só é indesejável como é, por definição, uma situação crítica. Entendemos por situação crítica uma posição de extrema tensão na dinâmica das relações entre as pessoas (Rosário Ortega e Rosário Del Rey, 2002). Nessas situações, é necessário pensar uma estratégia específica de intervenção, compartilhada e aprofundada por todos da equipe. Vale a regra: **os riscos diminuem quando os compromissos coletivos se ampliam.**

5. Desenvolver o respeito à diferença: respeitar a condição peculiar de constituição dos jovens em seus próprios territórios. É importante não prescrever regras absolutas ou proibições definitivas; escutar as insubordinações sem atrelá-las à dimensão da violência ou da desordem. O trabalho com jovens se pauta na construção conjunta, ancorada no vínculo, no coentendimento, mais do que em discussões formais. **O melhor vínculo é o que permite a expressão das questões próprias do jovem, que garante a existência do individual dentro do coletivo, viabiliza a percepção das contradições pessoais e grupais e só exige as normas do respeito humano.**

Apresentamos a seguir algumas estratégias educativas que traduzem a postura acima descrita e que podem ser utilizadas pelos educadores na condução dos trabalhos. A visão de juventude discutida no capítulo 1 sustenta o “modo de fazer”.



ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

No trabalho com jovens, o educador necessita de estratégias educativas potentes, que sejam ferramentas de trabalho e que propiciem a participação, a horizontalidade e a grupalidade. Essas estratégias, descritas a seguir, constituem o aspecto estrutural do trabalho cotidiano: fazem funcionar a ação educativa, dispondo alguns elementos que favorecem o aprendizado e a produção coletiva. Algumas delas já são amplamente conhecidas e utilizadas, outras, menos difundidas, serão apresentadas com mais detalhes, para que o educador possa distinguir as nuances entre as práticas tradicionais e as aqui propostas. Podem ser utilizadas de forma combinada, a partir das necessidades, especificidades e condições de trabalho.

IMPORTANTE!

*Podemos sintetizar, então, alguns princípios da ação educativa que nos auxiliam na travessia da turbulência: **não detê-la, evitá-la ou sancioná-la, mas dela extrair seus múltiplos sentidos educativos.***

As estratégias de 1 a 8 são as que favorecem o modo participativo e democrático do fazer educativo, acionando a produção grupal, o cuidado com a construção da convivência e de um plano comum e coletivo.

1. Ambiência
2. Oficina
3. Roda
4. Acordo de convivência
5. Mediação de conflitos
6. Orientação de grupo
7. Plenária
8. Roda dos aprendizados

As estratégias de 9 a 12 são as que instigam o registro escrito, a produção da memória e a transmissão da experiência dos jovens em seu percurso de aprendizagem, tanto de forma individual quanto grupal.

9. Pauta de observação
10. Protocolo
11. Caderno de relato das atividades do dia
12. Sondagem diária

1. AMBIÊNCIA

O QUE É/PARA QUE SERVE

Ambiência é “o conjunto de condições sociais, culturais, morais etc. que cercam uma pessoa e nela podem influir”, segundo o dicionário *Houaiss*. Numa acepção mais estrita, é um “espaço, arquitetonicamente organizado e animado, que constitui um meio físico e, ao mesmo tempo, meio estético ou psicológico, especialmente preparado para o exercício das atividades humanas”, como nos diz o dicionário *Aurélio*.

No âmbito da **ação educativa**, a ambiência remete ao “espaço físico e humano, organizado e animado” que conforma uma atmosfera potentemente educativa: é a articulação do

conjunto de recursos que o educador reúne ou produz no espaço onde se realiza a atividade e que contribui para a instalação de um clima favorável à ação e participação dos jovens. Em seus **aspectos relacionais**, a ambiência remete a um conjunto de atitudes educativas que propiciam a livre expressão e a mobilização para o trabalho produtivo na oficina. Em seus aspectos operacionais, inclui a cuidadosa preparação do espaço: limpeza do local, organização e disponibilização dos lugares e materiais, cenários, música, agenda do dia e agenda geral visíveis, lanche, enfim, tudo o que remeta ao acolhimento dos jovens.

FUNIONAMENTO/DICAS

Em relação ao espaço físico, quanto menos estruturado, melhor. Isso significa que, se possível, tudo deve ser “móvel” e flexível no ambiente, de modo a permitir transformações diversas, conforme cada situação planejada: mesas que se juntam e se separam, espaço que se constrói privilegiando o coletivo ou o pequeno grupo, espaços ordenados, desordenados, de maior mobilidade, de maior concentração, de maior integração, mais fechados, mais abertos etc.

É importante possibilitar a ocupação das paredes, dos murais e do espaço vazio (com uso de barbantes, biombos, panos e todo e qualquer material passível de ser usado) com as várias produções dos jovens e com informações que os conectem a uma rede de acontecimentos socioculturais. É uma maneira de dar permanente visibilidade ao que produzem, além de fazer da própria produção fonte de novos aprendizados. Aparelho de som, “araras” com revistas e diversos materiais informativos compõem uma cena que convida a diversificadas formas de estar: antes do início das atividades do dia, subgrupos podem dividir-se informalmente no salão, em diferentes atividades como jogos, escutar ou cantar músicas, participar de roda de papo, usar a internet para pesquisa escolar, ou realizar alguma atividade para o projeto. Armários individuais – quando possível – podem ser decorados e ocupados pelos jovens com seus pertences particulares. Aqueles que desejarem podem providenciar cadeados para maior proteção e privacidade. É importante que haja lixeiras para coleta seletiva de lixo e cartazes indicando aos usuários os cuidados a serem tomados para a conservação do espaço. Isso mostra a preocupação dos profissionais com o uso racional dos materiais, com o não desperdício e com a preservação ambiental.

Um bom modo de trabalhar a ambiência é montando um cenário. Os educadores pesquisam e preparam previamente as imagens e/ou objetos relacionados ao tema abordado no dia, afixando-os depois no local, compondo um contexto instigante para o trabalho. Sensibilizar os jovens e facilitar a compreensão deles quanto ao conteúdo da atividade expande as possibilidades de comunicação dos educadores com eles e deles entre si. Alguns exemplos de cenários: a) Encontro focado na apresentação dos

IMPORTANTE!

O espaço sendo absolutamente móvel, passível de ser alterado a partir das diversas demandas, suscita a permanente construção das regras de convivência, como, por exemplo: “pode ou não ligar o som quando cada grupo está numa atividade?”; “como compartilhar e como dividir materiais em comum?”; “como organizar o lanche de modo a garantir que todos se sintam contemplados?”.

participantes e integração do grupo. CENÁRIO – Espelho, imagens de lugares, pessoas e textos com falas (“eu quero...”, “gosto...”, “faço...”). b) Encontro focado na introdução à lógica da árvore de projetos. CENÁRIO – Árvore lógica, folhas, galhos, imagens do sistema circulatório, sistema nervoso, rio grande e seus afluentes, grande avenida e ruas vicinais. c) Encontro focado na atividade do cronograma. CENÁRIO – Ampulheta, velocímetro, relógio.

Faz parte da ambiência construir e sustentar esse campo aberto: cenário social disponível para que aprendamos a conviver com aspectos novos permanentemente e a integrar em nós mesmos esses novos elementos.

2. OFICINA

O QUE É/PARA QUE SERVE

A oficina é uma forma de *aprender fazendo*: da oficina sempre se extrai um produto, um aprendizado final. Embora seja uma atividade coordenada, é um tipo de relação ensino-aprendizagem que se contrapõe totalmente à ideia de aula expositiva ou palestra. Os jovens são convocados a produzir (a partir de algum conteúdo introduzido pelo educador) e analisar/discutir sua produção em grupo, estabelecendo assim relações entre o que está sendo apresentado e os conhecimentos que ele e seus pares já possuem.

Na oficina, o produto – o aprendizado final – é construído principalmente por meio de uma troca e de uma coletivização de experiências entre os participantes, de modo que o próprio processo de trabalhar gera aprendizado (as regras e os métodos de trabalho são compartilhados e acompanhados pelos participantes). O **aprendizado surge do processo mesmo de experimentação do aprender**. O ritmo de produção é cuidado por todos e é singular para cada grupo. Há integração entre concepção e execução, entre planejamento e execução e há exercícios de cooperação instalando um coletivo de trabalho.

A **oficina** é uma das formas mais potentes de organizar o encontro educativo, porque ela **conjuga num mesmo ato a ação como eixo da aprendizagem, a ambiência e a atitude educativa horizontal** (ingredientes essenciais na metodologia aqui proposta). Trata-se de um modo exemplar da ação educativa no *aprender fazendo* – que reúne, de forma concentrada, os princípios, o método e a ordenação material e espacial, num único ato educativo.

Uma ideia que parece importante para compreender o espírito da oficina é a do trabalho artesanal, o **“modo artesão de produção”**, bastante ligado à ideia de oficina e de ofício. Esse modo de produção se caracteriza por: a) **integração entre concepção e execução ou entre pensar e agir**, isto é, há um domínio do ciclo completo do produto; b) o objeto produzido não é mera mercadoria: há uma **ponte pessoal entre produtor e usuário**, desde a concepção do produto, permanecendo viva durante seu uso na comunidade que abriga tanto produtor quanto usuário; c) há um projeto educativo imanente ao trabalho artesanal: o ensino do ofício é realizado pelo próprio artesão que realiza o trabalho; **os aprendizes, num exercício de cooperação, realizam a aprendizagem no processo mesmo de experimentação do trabalho**; d) **vivência autônoma do tempo**, isto é, o artesão é um profissional livre para estabelecer sua jornada de trabalho e seu ritmo. Entretanto, é importante não reduzir a ideia de produção à de produção apenas material; trata-se da produção na sua dimensão cultural, simbólica, isto é, como surgimento de processos criativos que legitimem a pluralidade da vida (Galletti, 2001).

FUNIONAMENTO/DICAS

É necessário que o educador esboce um planejamento prévio, detalhado, com distribuição do tempo para cada etapa e com flexibilidade para abarcar os acontecimentos não previstos. A organização pressupõe a escolha do foco do encontro (que pode ser temático, conceitual ou operativo). A partir do foco se dá a escolha das estratégias, dinâmicas e atividades que serão combinadas para atingir os objetivos relacionados ao foco escolhido.

Na condução da oficina, o educador deve zelar pela sustentação do enquadramento (o conjunto de orientações que fixam o projeto), prever tempo para o processamento de conteúdos que se quer trabalhar (individualmente, em pequenos grupos ou no grupo maior), ter atenção e disponibilidade para transformar esse aprendizado em momentos prazerosos para o grupo. O educador deve favorecer a troca de experiências entre os participantes e estar bastante atento para não perder oportunidades de aprendizado – muitas vezes, comentários sussurrados dentro de um grupo menor, ou de um grupo para o outro, podem representar elementos significativos para o aprendizado grupal.

A roda (e as outras estratégias educativas) assim como as dinâmicas de grupo constituem-se em elementos fundamentais para o desenvolvimento da oficina. O educador deve assegurar a expressão das ideias de todos, bem como os processos de registro e coletivização que podem resultar em novos aprendizados. A estratégia da visualização móvel (*vide página 42 do volume 2, “Árvore lógica”*) é bastante potente para facilitar a apropriação individual e coletiva dos conteúdos emergentes.

O material – lápis coloridos, giz pastel, giz de cera, tinta, cartolinas, cartões, *flip-chart* etc. – deve ser disponibilizado e serve para cada jovem ou cada grupo expor e construir a memória de suas produções.

É bom lembrar que qualquer ato educativo, mesmo que não seja planejado como oficina, pode e deve guardar essa função permanente do educar: uma espécie de “oficinagem”, isto é, uma aliança permanente com os processos participativos e produtivos da aprendizagem.

3. RODA

O QUE É/PARA QUE SERVE

Momento de “diálogo” no coletivo. Todos os jovens de um grupo, educadores e convidados (se houver) sentam-se em círculo para conversar.

A roda propicia o encaminhamento e compartilhamento de informações e de decisões de maneira coletiva, participativa e democrática. Pode ser usada ritualmente no início de cada encontro ou a qualquer momento em que seja necessário compartilhar alguma questão com todos os jovens. Para que as pessoas se apropriem da *roda* é preciso que elas ouçam e sejam ouvidas, sentindo-se participantes de algo que funciona e em que se reconhecem – o grupo passa a se constituir, portanto, como um lugar de pertencimento.

FUNIONAMENTO/DICAS

Os educadores propõem a situação da roda e apresentam o tema a ser discutido, a informação que deve ser conhecida etc. A roda permite que todos se olhem nos olhos; ali as pessoas podem se apresentar, participar de dinâmicas de integração, avaliar o andamen-

to das atividades do dia, falar a respeito de suas discordâncias, suas expectativas e seus medos com relação às atividades, se posicionar a respeito de assuntos e acontecimentos gerais, dar informes. Os educadores podem trazer alguma experiência diferente, como ler uma poesia ou um breve texto, cantar uma música. O uso constante da roda favorece o exercício da palavra aberta e da escuta do outro.

Uma maneira de criar uma “rotina” de utilização da *roda* é sempre iniciar e terminar o encontro com ela. Desde a apresentação, é importante que todos vão se conhecendo e se chamando pelo nome. Na roda todos devem participar de maneira igual e sem privilégios; no entanto, é aconselhável haver um único condutor, para que não ocorram atropelos. Com o trabalho em conjunto dos educadores e a sintonia que estes vão produzindo é possível haver condução conjunta no momento da roda.

A função do condutor na roda é a de estimular, organizar e facilitar a participação dos jovens para que, nos momentos de euforia, não falem todos ao mesmo tempo nem apenas para os educadores, mas também para todos os colegas.

Deve-se legitimar a fala do jovem na roda; quando algum deles faz o fechamento de algum assunto, não é necessário que o condutor/educador diga: “Então, como fulano acabou de dizer...”. As falas de fechamento não precisam ser sempre dos educadores.

Pode acontecer que, a princípio, os jovens resistam a participar: os momentos de silêncio devem ser respeitados. Em avaliações finais, eles valorizam a roda e analisam as dificuldades iniciais (inibição, vergonha) como decorrência da falta de hábito, indicando que é necessário um tempo de funcionamento para que se instale um clima de descontração e confiança.

4. ACORDO DE CONVIVÊNCIA

O QUE É/PARA QUE SERVE

Acordo constituído de vários itens e regras, elaborado pelo grupo de jovens e coordenado pelo educador, que serve de eixo norteador para a convivência grupal e para a tarefa comum a ser realizada por todos.

O acordo de convivência tem como objetivo estimular a reflexão sobre a atitude individual e a vivência em grupo, quando os jovens debatem propostas formuladas para chegar a um acordo coletivo. Esse processo privilegia o exercício do diálogo e estimula a síntese. Comporta duas dimensões: o processo pelo qual se firma esse acordo entre as partes envolvidas (educadores e jovens) e a experiência permanente de fazer valer o acordo, responsabilidade essa que cabe aos educadores, uma vez que os jovens muito provavelmente vão infringir as regras estabelecidas e demandar intervenções educativas como resposta. É importante que existam normas às quais todos estejam submetidos (horário, responsabilidades, cuidados com o ambiente etc.), assim como normas que cada grupo poderá criar e experimentar, algumas das quais relativas apenas aos jovens. Trata-se de ferramenta muito importante para os educadores. Possibilita o desenvolvimento de valores e atitudes que constituem princípios do trabalho, implicando a participação ativa e responsável dos jovens no campo social. Serve também de guia para enfrentar as “turbulências”. O ideal é elaborar esse acordo nas primeiras semanas de atividades, para estimular e nortear o convívio entre os jovens.

FUNCIONAMENTO/DICAS

Os educadores propõem temas como comunicação, relacionamento, espaço, organização, tempo, materiais, entre outros, para facilitar a formulação das propostas. É realizada uma dinâmica para a divisão dos jovens em grupo. A seguir, cada grupo sugere, por escrito, os itens do acordo. Os grupos podem escrever quantas ideias acharem importante.

Após o levantamento das diversas sugestões, inicia-se um debate mediado pelo educador, para que, em seguida, os grupos finalizem o acordo.

É interessante estimular os jovens a montar um quadro com os acordos, de forma criativa. Para isso, disponibilizar papéis coloridos, canetas e lápis de cor. Esse quadro deve ser fixado em local de fácil visualização.

Caso surjam sugestões de acordos impossíveis de serem cumpridos pelos jovens, cabe ao educador (baseado em seus princípios e em sua experiência compartilhados com os demais membros da equipe) relativizar ou mesmo atenuar as sugestões, colocando-as em discussão de forma a permitir ao grupo o aprendizado e a vivência de suas dificuldades ou fragilidades.

Sempre que ocorrer algo que escape aos combinados, é preciso retomar o acordo de convivência, para modificá-lo ou como exercício de discussão/reflexão a respeito do que possibilita o convívio e a produção grupais. Trata-se de algo que exige constante reiteração ou reformulação.

Antes da realização do acordo de convivência, pode-se discutir e conceituar temas como ética e moral, direitos e deveres. Essa atividade contribui para formar um repertório comum de conceitos. É importante utilizar sempre a prática de acordos como convenções construídas e mantidas pelo coletivo e não como um conjunto de regras exteriores ao funcionamento desse grupo ou previamente definidas.

5. MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

O QUE É/ PARA QUE SERVE

Uma conversa pontual para recuperar a capacidade de produção grupal, preservando a coesão do grupo e novamente direcionando os jovens para o foco do projeto a que estão se propondo. A mediação de conflitos não se realiza com o intuito de eliminá-los. Considera-se que os conflitos são inerentes ao trabalho em grupo e sua mediação pode reorientar e impulsionar o grupo em direção à tarefa.

A mediação deve ser feita sempre que houver algum obstáculo (ou mesmo impedimento) para a realização da tarefa, ocasionado por dificuldades de comunicação, expressão ou compreensão intragrupo ou intergrupo. Pode ser feita por meio de conversas ou dinâmicas. Ela serve para “nomear”, “identificar” e “expressar” problemas ou conflitos que comprometam a execução do projeto a ser desenvolvido pelo grupo. O educador deve estar atento e detectar o momento em que o trabalho de um grupo se encontra paralisado ou prejudicado por desentendimentos e/ou aparente desinteresse. Sua ação deve ser imediata: chamar o(s) grupo(s) para um diálogo é o primeiro passo. Isso poderá ser feito fora dos horários de oficinas e longe dos demais grupos, sempre com assertividade e intenção de reinstalar as possibilidades de produção e criação naquele grupo. A roda

pode ser utilizada como um importante momento para a mediação de conflitos, quando se considerar que este implica a participação de todo o coletivo.

FUNCIONAMENTO/DICAS

Dar voz a todos, de modo que se coloquem, seja com dúvidas, queixas ou problemas, seja com sugestões que modifiquem o problema ou o projeto. Acolher todas as opiniões, focar na importância do projeto, favorecer o surgimento de formas de superação das dificuldades momentaneamente vividas, propor que busquem mudanças, que tornem viáveis a implantação do projeto e a convivência no grupo.

Na mediação de conflitos, a principal tarefa do educador é orientar o processo a ser desenvolvido, não tomando partido no conteúdo das discussões. Ele deve criar um ambiente propício, que estimule os jovens a falar, ouvir, pensar e discutir o que está acontecendo. Deve intervir nas discussões, não deixando que se prolonguem sem resultados proveitosos. Dar voz a todos os integrantes do grupo é imprescindível, assim como evitar que haja dominação de alguns membros do grupo sobre outros. A busca por saídas para a paralisia ou o impasse deve ser a tônica da conversa, assim como por formas de evitar que a discussão se dê apenas no plano pessoal, restringindo-se a acusações mútuas. Quando a situação se apresentar momentaneamente intransponível, o educador pode dar exemplos para os jovens de situações públicas e conhecidas nas quais conflitos pessoais entre as partes não foram impedimento para a realização de grandes obras.

Caso o grupo se mostre muito impotente ou desmotivado, o educador pode apontar os aspectos positivos e as potencialidades que vê nos participantes ou no modo de relação entre eles, de forma a que consigam se apoiar em suas próprias capacidades para o enfrentamento e superação das dificuldades.

A escolha do momento mais propício para a conversa também é importante. Na maior parte das vezes, não é de “cabeça quente” que se consegue encontrar a melhor forma de se enfrentar positivamente os conflitos. Combinar o momento da conversa antecipadamente ajuda sua preparação.

6. ORIENTAÇÃO DE GRUPO

O QUE É/PARA QUE SERVE

Encontro entre os educadores e todos os integrantes de um único grupo/projeto.

A orientação pode acontecer várias vezes durante o período de formação: ela serve para apoiar na identificação e no planejamento das tarefas necessárias para formulação e implementação do projeto, bem como para a organização do grupo, promovendo a condução autogestionária e autônoma do trabalho.

FUNCIONAMENTO/DICAS

A orientação pode ser realizada em qualquer momento do processo de formação, conforme a necessidade, e de forma previamente agendada com cada um dos grupos, conforme o planejamento do percurso de formação. Pode auxiliar particularmente o grupo a passar da dimensão do planejamento para a ação, detectando seus entraves e promovendo a capacidade de centrar seus esforços na realização da tarefa comum. Na orientação, o pró-

prio educador faz um acompanhamento singular para cada grupo e situação, construindo uma ação educativa que se conecta com as demandas específicas daquele momento e permite ao grupo avançar no seu projeto.

Nesse momento, é importante que os educadores deem visibilidade à produção de todos os integrantes do grupo, ressaltando as potencialidades e particularidades de cada um, auxiliando os jovens a valorizar a contribuição diferenciada de todos (os que se sentem muito exigidos, às vezes acham que só eles estão trabalhando), contribuindo para que cada um dê o melhor de si ao mesmo tempo em que aprende com os demais a realizar tarefas necessárias para as metas do projeto e para as quais ainda não se sente bem preparado.

Em algumas situações, a sugestão de que algumas tarefas sejam realizadas por duplas pode ajudar a romper a barreira do “não sei se dou conta”. São particularmente importantes as tarefas que envolvem contatos com autoridades ou com adultos, pois os jovens se sentem colocados à prova nessas situações, duvidam da possibilidade de serem levados a sério. Os grupos que realizam ações em suas próprias escolas encontram obstáculos imprevistos, mas também podem contar com ajuda inesperada de vários professores interessados e, assim, ressignificar a relação já estabelecida com a escola e seus educadores. É importante que os jovens percebam que a realização dos projetos é mérito deles e não de seus educadores. Isso pode dar segurança e incrementar a autoestima, ajudando-os a buscar posteriormente a realização de outros sonhos e projetos.

A postura de transitória dependência de alguns pode ser alterada a partir de conversas nas quais esse assunto seja abordado diretamente: auxiliar o jovem a retomar com garra seu desejo/capacidade de transformar o mundo, de aprender e de se transformar com essa experiência. O educador pode sugerir pesquisas específicas que sirvam de apoio ao desenvolvimento do projeto em livros, na internet ou em jornais; e pode indicar locais onde os jovens conheçam ações similares às suas.

São muitos os momentos nos quais surgem temores e angústias dos jovens, concomitantemente ao desejo de desencadear tudo o que foi cuidadosamente planejado. A expressão desses sentimentos contraditórios pode aparecer na dificuldade de organização interna e externa: anotações importantes que são perdidas, combinações de horários desencontradas, compromissos assumidos e não cumpridos, esquecimentos, desânimo, desentendimentos e cobranças de um para outro membro do grupo etc. O momento de iniciar as ações do projeto com o público beneficiado implica assumir maiores responsabilidades, colocar-se em xeque, confrontar a realidade virtual com a factual, enfim, mudar radicalmente de posição em relação aos educadores. Os jovens temem o fracasso, receiam não saber como enfrentar as dificuldades que surgirão, ao mesmo tempo em que esperam ansiosamente por esse momento.

É comum que o grupo se atrapalhe com o conjunto das várias tarefas a realizar e que não consiga se organizar internamente para tanto: os conflitos interpessoais emergem o tempo todo, gerando desencontros e falta de convergência para metas comuns. Por vezes, os jovens podem se deixar paralisar por seus temores e conflitos internos, sentindo-se impotentes, faltando repetidamente aos compromissos assumidos, pouco se comunicando uns com os outros e falando em desistir. Nesses momentos, a orientação pode se dar como

uma supervisão das ações que estão em andamento, seus resultados, os passos seguintes, a articulação entre as várias iniciativas já tomadas, a sequência necessária de alguns procedimentos e a relação entre os integrantes do grupo e suas respectivas responsabilidades.

7. PLENÁRIA

O QUE É/PARA QUE SERVE

Plenária é um momento em que se reúnem todos os participantes do grupo – jovens e educadores – para uma determinada tarefa, deliberativa ou de produção conjunta.

A plenária pode ser usada sempre que se pretender uma produção em grupo. É utilizada principalmente para trocas, aperfeiçoamento e lapidação das ideias geradas nos grupos. É o momento de socialização dos resultados, das tomadas de decisão e de estabelecer a responsabilidade e cumplicidade pelo resultado alcançado. Visa, também, aumentar a interação e a confiança mútua entre as pessoas.

A plenária pode ser precedida pelo trabalho em pequenos grupos. Estes elaboram propostas, que serão submetidas aos demais participantes, que poderão acatá-las, modificá-las ou rejeitá-las totalmente, no caso de um mesmo trabalho para o grupo todo. No caso de minigrupos trabalhando com propostas diferentes, a plenária servirá para os participantes fazerem perguntas e sugestões aos autores do trabalho que está sendo apresentado, criando assim oportunidades de trocas e esclarecimento de ideias.

FUNCIONAMENTO/DICAS

Procura-se assegurar em um primeiro momento uma intensiva criação de ideias que serão posteriormente socializadas e aperfeiçoadas no coletivo. O educador passa as instruções gerais, ou seja, o que deverá ser produzido por cada minigrupo após as discussões (exemplo: produzir um desenho, um *flip-chart*, tarjetas etc.). Estabelece-se um tempo para essa etapa em pequenos grupos. O educador deve estar atento aos grupos, circulando entre eles, tirando dúvidas etc., mas lembrando-se sempre de que a produção deve ser trabalho exclusivo dos grupos, com conteúdo trazido por eles. Após o tempo combinado, inicia-se a plenária propriamente dita. O primeiro grupo se coloca de frente para os outros, que devem estar sentados de preferência em formato de “meia-lua”, virados para os apresentadores. O grupo que se apresenta explica sua produção, incluindo as discussões e conclusões. No final da apresentação de cada subgrupo, os demais grupos fazem perguntas e sugestões. Todos os grupos passarão pelo mesmo processo. Após cada apresentação, as produções podem ser colocadas em uma parede, formando-se um grande painel. Ocorre então o fechamento feito pelo educador, que poderá lembrar os pontos mais importantes e, se possível, definir os próximos passos.

Caso a plenária trate de algum assunto que demande deliberação, recomenda-se que esta seja tomada ao final da discussão. Se não houver consenso, que se proceda à votação.

É importante que durante a apresentação de cada grupo os outros estejam atentos para fazer perguntas e apontar possíveis críticas e sugestões, sempre com uma atitude colaborativa. Esse acordo deve ser feito com todos logo no início da atividade: as críticas devem ser construtivas. Se algum jovem não conseguir proceder dessa forma, o educador deverá intervir para mediar a situação.

O educador tem a função de não deixar os grupos “estacionarem” durante a produção. Por isso precisa estar atento a todos os grupos e tomar cuidado para não interferir demais no processo. Suas intervenções devem se pautar principalmente por perguntas motivadoras, capazes de despertar a atenção e a reflexão sobre o tema. Elas devem ser simples e claras, considerar o contexto, o momento certo e respeitar a integridade dos participantes. É importante que a atividade não seja vista pelos jovens como avaliação.

O exercício da plenária também possibilita aos jovens o desenvolvimento da capacidade de comunicação. Com o tempo, eles vão dominando o tom e o volume de voz convenientes, o gestual adequado e principalmente a confiança para falar para um grupo de pessoas.

A plenária pode ser utilizada para apresentação dos grupos, nos diferentes estágios de desenvolvimento dos projetos. Essa atividade favorece o relacionamento intergrupos, as intervenções colaborativas, a efetivação do aprendizado e a ampliação do repertório de ideias de todos. A plenária tem resultado positivo, principalmente quando o jovem percebe que pode colaborar com os outros e que, quando escuta, capta aspectos importantes não contemplados na exposição.

8. RODA DOS APRENDIZADOS

O QUE É/PARA QUE SERVE

Situação especialmente dirigida para propiciar a socialização de aprendizados resultantes de experiências/vivências num dado momento do processo.

Pode ser utilizada para a troca entre os diversos grupos em torno do contato com a comunidade (parceiro do local de ação, público beneficiado): visita ao local de ação, apresentação do projeto para parceiros ou pesquisa/sondagem junto ao público beneficiado. Seu uso possibilita a ampliação do conhecimento individual e grupal.

FUNIONAMENTO/DICAS

Solicita-se que os integrantes de cada grupo escrevam em cartões o que aprenderam com a atividade proposta (e que tentem lembrar de tudo o que aconteceu na atividade).

Um grupo por vez vai colocando os cartões na parede. A partir do segundo grupo, os cartões devem ser colocados na parede de acordo com a semelhança com outras aprendizagens já listadas ali. A partir desse painel de aprendizagens, solicita-se que os jovens reflitam sobre o que pode ser melhorado na próxima atividade.

Pede-se então que cada jovem destaque o principal aprendizado daquela experiência junto à comunidade. Uma vez afixados os cartões, solicita-se que todo o grupo passe a ordená-los por similaridade: listando quais aprendizados são semelhantes. Pede-se que um jovem ajude o educador nesta remontagem dos cartões. Cartão por cartão é remanejado em categorias às quais os jovens depois atribuirão um nome. Nesse momento, pode ocorrer a subdivisão da categoria ou a junção de categorias, formando outras novas. O educador finaliza, destacando de forma sintética os principais aprendizados.

Ao fazer as classificações, é importante sempre verificar se o autor do cartão concorda com a sugestão feita pelo grupo. O educador deve apenas mediar a atividade, esclarecendo frases pouco compreensíveis e deixando que os jovens escolham a combinação que querem. Ele pode chamar a atenção, no entanto, para a diversidade de combinações que ainda

seriam possíveis se fossem vistas, além das semelhanças, as complementaridades, as contradições etc. A atividade pode ser aplicada para pequenos grupos e individualmente. Ao final, quando o educador faz uma síntese dos aprendizados, é importante ressaltar que todos os aprendizados listados passam a ser do grupo e não mais de quem escreveu o cartão.

Um dos jovens pode conduzir a proposta junto ao educador (a convite deste), experimentando um lugar novo à frente do grupo. Em situações inibidoras (como, por exemplo, no caso de haver algum erro ortográfico ou de outro tipo no cartão), esse jovem terá a oportunidade de trabalhar de forma clara e direta com seus pares, perguntando ao autor se pode corrigir o cartão. O uso gradual desse recurso contribui para a desinibição dos participantes.

9. PAUTA DE OBSERVAÇÃO

O QUE É/PARA QUE SERVE

Roteiro de questões relativas ao assunto, situação ou contexto que se quer conhecer. As pautas podem ser elaboradas por educadores ou jovens, de maneira colaborativa ou separadamente. É uma ferramenta que direciona o olhar, contribuindo para observar ou investigar e conhecer uma situação.

A construção da pauta de observação orienta jovens e educadores no caminho a ser trilhado em direção aos objetivos a serem alcançados em determinadas atividades. Fomenta a pesquisa, aciona a atitude investigativa, a vontade de observar e interrogar. Além disso, contribui para a disposição de ver as coisas de outro modo, de experimentar estranhamento em relação àquilo que parecia certo e natural. Assim, ressignifica os conhecimentos prévios e as vivências dos educadores e educandos.

A pauta de observação pode ser utilizada, por exemplo, como ferramenta para o conhecimento do território onde ocorrerão as ações do projeto. Muitas vezes trata-se do próprio bairro onde os jovens residem – o conhecimento que possuem dele já é fruto de uma cultura na qual estão imersos, a respeito da qual alguns aspectos importantes podem ter sido naturalizados e, portanto, não serem percebidos como construção social passível de ser alterada. Nessa situação, pautas de observação podem ser construídas a partir de indagações dos educadores, que funcionem como um “olhar estrangeiro” sobre o território, capaz de identificar o “invisível” para os moradores acostumados a viver ali. Além do (re)conhecimento do território, a pauta de observação pode ser utilizada em diferentes momentos da ação educativa:

- Na identificação do público do projeto, dos espaços e pessoas que podem ser parceiros.
- Na articulação de parcerias.
- Na elaboração do plano de comunicação.
- Na identificação das principais ações a serem desenvolvidas.
- Na construção de roteiros culturais.

FUNCIONAMENTO/DICAS

Numa roda de conversa, individualmente ou em pequenos grupos, o educador solicita aos jovens que elaborem e registrem alguns tópicos a serem observados e conhecidos no território onde pretendem desenvolver as ações ou em relação ao tema que pretendem

aprofundar. Após essa etapa, os tópicos são apresentados e discutidos, momento em que o educador pode sugerir aspectos importantes que não tenham sido contemplados pelos jovens. Dessa maneira, o roteiro é construído e se constitui em guia para a atividade.

O “fazer” da pauta de observação é uma via de mão dupla, é um aporte tanto para o educador quanto para o jovem, pois orienta o olhar do educador quanto às necessidades dos jovens em diferentes momentos, ao mesmo tempo em que estes detalham suas questões e incorporam o papel de pesquisadores.

No tocante ao educador, a pauta pode ajudar a guiar os anseios e questões trazidos pelos grupos. No tocante aos jovens, a pauta ajuda a aproximá-los do tema norteador, instiga a curiosidade e eleva o potencial para a observação participante, fundamental no processo de elaboração do projeto. É um espaço de conexão entre questões e aprendizados, na dimensão individual e na dimensão grupal. A pauta pode ser construída em forma de registro escrito, oral, painéis montados a partir de fotografias e outras linguagens artísticas.

Questões como “qual o tipo de atividade exercida, naquele momento, pelas pessoas que estão nas ruas?”, “quais os tipos de estabelecimentos comerciais mais frequentes nesse território?”, “as crianças estão sozinhas ou acompanhadas? Fazem o quê?”, “ao andar por essas ruas, vocês sentem falta de algum equipamento (de que tipo?) que reúna as pessoas?”, “o que mais chama a atenção para um transeunte?” contribuem para o direcionamento do olhar e também para as discussões posteriores à visita exploratória de reconhecimento do território.

Pauta de observação preenchida por uma jovem

Saída para conhecer a Torre do Banespa e a Praça da Sé, município de São Paulo, 8/5/2012.

Registro da jovem Karoline, 19 anos.

As perguntas desta pauta foram elaboradas coletivamente pelos jovens e os educadores responsáveis pela atividade.

... na Torre do Banespa

O que vejo?

Vejo boa parte da cidade de São Paulo. O máximo que minha vista consegue alcançar é a Serra do Mar.

O que ouço?

Ouçó mais o vento, não dá para ouvir a movimentação da cidade.

Como me sinto?

Me sinto imponente em relação aos que estão embaixo.

Encontro as minhas referências diante do que vejo?

De certa forma, sim, pois a cidade é de grande importância cultural para mim.

O que mais me chama a atenção?

O que mais me chama a atenção são os prédios e a falta de flora.

Se a cidade fosse uma música qual seria?

Deus lhe pague – Chico Buarque

... na Praça da Sé

Quais pessoas circulam por este espaço?

Moradores de rua, ociosos e trabalhadores.

O que faz com que elas se relacionem com este espaço?

Talvez o certo “aconchego” que o espaço traz e também pela sua dimensão e importância.

O que este espaço tem de interessante?

O Marco Zero da cidade de São Paulo.

Qual a importância desse local para a cidade?

Além de ser o Marco Zero, há a catedral, que é um ponto turístico.

O que está se tornando a Praça da Sé?

Ela está se tornando um refúgio de moradores de rua, que a estão dominando.

O que predomina na Praça da Sé?

Predominam os diferentes tipos de pessoas que passam por ela, mais do que a praça em si.

O que é raro na Praça da Sé?

É raro pessoas aparentemente ricas e ela vazia.

O que há de mais importante na Praça?

Os trabalhadores e talvez a catedral.

10. PROTOCOLO

O QUE É/PARA QUE SERVE

É uma forma e procedimento de registro, utilizada para relatar e noticiar os acontecimentos de um dia ou de uma situação. Para o desenvolvimento deste dispositivo, tomou-se como referência o teatro de Bertolt Brecht, usado principalmente nas suas “peças didáticas”, visando ao registro da criação artística teatral. O protocolo é um instrumento de reflexão e construção da própria aprendizagem, na medida em que ele é socializado e permite uma discussão permanente das aprendizagens vividas. É um dispositivo de abertura da palavra ao jovem, contribuindo para democratizar e horizontalizar a relação educador-educando. Toda atividade ou encontro educativo pode ser “protocolado”. O protocolo, usado como forma de registro, tem múltiplas possibilidades:

- Amplia a participação do jovem no processo educativo, na medida em que ele introduz ativa e sistematicamente seu ponto de vista sobre a atividade da qual participou, experimentando assim o papel de coordenador. Serve também para o educador como importante e ágil instrumento de avaliação do processo.
- Permite que o educador perceba/conheça os diferentes modos de expressão (verbal e escrita) dos jovens e estimula nestes a ampliação desse repertório de expressão, pela sua permanente utilização e socialização. Os jovens aprimoram também o conhecimento para utilização de ferramentas tecnológicas: *data show*, vídeo, foto, som etc.

- Contribuí para construir uma história do próprio grupo e do processo, constituindo uma memória que pode ser acessada a qualquer momento. Funciona também como disparador e aquecimento do dia.

FUNCIONAMENTO/DICAS

No início de cada encontro, dois jovens se apresentam como responsáveis pelo protocolo. Sugerimos sempre que eles se revezem: na primeira metade do dia, um vivencia a atividade e o outro faz o registro e; na segunda metade, eles trocam as funções. Essa sugestão serve para que na hora de decidirem o que vão registrar no protocolo possam incluir tanto as observações de quem passou pela atividade quanto o olhar de quem ficou de fora.

O protocolo pode ser feito de várias formas: como ata, reportagem, entrevista, crônica, fotos, poesia, teatro, música etc. E pode se valer de diversos instrumentos: desenho, pintura, vídeo, *data show*, áudio (por meio de gravação) etc. A dupla deve se sentir à vontade para registrar do jeito que preferir. Deve-se disponibilizar o material necessário como caderno, canetas, máquina fotográfica, filmadora, *data show* etc., e estes devem ser reservados com antecedência. A apresentação do protocolo fica sempre para o início do dia ou para a atividade seguinte, quando, na roda inicial, ele é apresentado e discutido.

É importante oficializar a hora do protocolo para que essa atividade tenha valor, principalmente para quem fez o registro no dia anterior e quer ver seu trabalho sendo socializado. A instalação de uma rotina de apresentação do protocolo colabora também para uma apropriação sistemática e gradativa do próprio processo de aprendizagem por parte dos jovens. A hora do protocolo pode ser batizada com um nome dado pelo grupo (por exemplo, “Falação”, no PAC).

É necessário que todos os jovens possam se engajar na experiência e que tenham respeitadas as suas vontades. A organização em duplas colabora para uma maior desinibição e favorece as trocas para além dos grupos de projeto. O educador pode anotar os nomes das duplas em cada dia, evitando a repetição e estimulando a participação dos que ainda não o fizeram.

A elaboração do protocolo exige uma preparação e a dupla do dia deve assegurar um tempo para planejar o modo como o fará. Quando os protocolos adotarem a forma escrita, pode-se utilizar um único caderno que circule entre as duplas para o registro. Essa estratégia permite que ele sirva como fonte de consulta/inspiração e memória.

O registro não pode virar uma “burocracia” ou uma obrigação. Ele precisa ser articulado com a roda, suscitando comentários e discussões. Em momentos em que estiver esvaziado de sentido, deve-se avaliar o processo e ressignificar o instrumento.

O protocolo pode ser usado para trabalhar situações grupais emergentes (por exemplo, entrada de um novo grupo naquele coletivo; saída de pessoas; notícias novas, virando quase um “jornal” do grupo) ou para ajudar a simbolizar ou processar situações de conflito.

Pode ser instigante para o grupo apresentar ilustrações, exemplos de outras maneiras de fazer o registro, como mostrar jogos, fitas, origamis, músicas etc., e solicitar a leitura desses diferentes protocolos, analisando as semelhanças e as diferenças entre aqueles realizados pelos participantes do grupo e os apresentados pelos educadores.

Protocolo do dia 19/2/2003

por Ana Lúcia e Amanda – Grupo Arte e Vida

Foi uma enrolação só,
Já tinha gente cantando “Eguinha pocotó”.
Ninguém queria escrever,
Resolvemos então, cumprir esse dever.
O trio vermelho, que era uma dupla,
Propôs a todos medir o humor.
O humorômetro é uma coisa meio maluca
Mas ninguém teve medo ou pudor.
O material, se tivesse perna, seria uma explicação
Para que todos fossem pegá-lo com tanta afobação.
A filmagem já tinha entrado em ação,
Mas nem todos estavam com vontade de aparecer na gravação.
O roteiro da apresentação vai começar,
Mas alguns grupos tinham coisa pra acabar.
O Esporte para a Comunidade resolveu se dividir,
Porque ninguém estava ali pra se divertir.
O Cantinho do Saber e o Cultura Musical eram os mais atrasados.
Amigas da Inocência e Infoescola tinham pouco o que fazer.
Realidade Urbana e Arte & Vida estavam adiantados,
Enquanto lá dentro não parava de chover.
Todos resolveram seus problemas,
E a equipe insistia em nos filmar.
Todos pareciam que viviam num dilema,
Pois não víamos a hora de lanchar.
Após a comilança,
A plenária foi o próximo passo.
Esporte para a Comunidade entrou primeiro na dança,
E o resto foi no compasso.
A plenária foi prosseguindo,
Algumas pessoas davam opinião,
Às vezes se ouvia gente rindo,
Mas, no geral, todos prestaram atenção.
E, para acabar o dia,
O humorômetro voltou em ação.
Foi finalizado com alegria
Nosso primeiro dia de gravação.

11. CADERNO DE RELATO DAS ATIVIDADES DO DIA

O QUE É/PARA QUE SERVE

Registro escrito sobre os acontecimentos de uma oficina. Esse registro é feito por um dos jovens a cada vez, ao término dos trabalhos do dia, em forma de rodízio. É uma espécie de diário coletivo, no qual os jovens podem narrar sua concepção de cada um dos encontros e contar um pouco de si, do que aquele dia significou ou simplesmente mostrar o seu olhar sobre os fatos. O caderno permite também trabalhar um pouco da curiosidade que têm uns sobre os outros. Seu uso estimula a leitura e a escrita, inclusive a elaboração de sínteses que expressam a apropriação pessoal de um encontro grupal.

FUNCIONAMENTO/DICAS

A orientação é para que se faça um registro ao mesmo tempo objetivo e particular, ou seja, que haja referência às atividades desenvolvidas naquela oficina, mas que também seja um registro pessoal, com destaque para aquilo que aquele jovem julgue mais significativo. O educador oferece um caderno e solicita a um jovem que escreva e traga na oficina seguinte. Esse registro é lido no início de cada oficina, funcionando assim como memória grupal compartilhada da oficina imediatamente anterior; cumpre também a função de informar os que faltaram naquele encontro. Depois da leitura feita na roda, abre-se espaço para comentários, críticas, sugestões, discordâncias e acréscimos por parte dos outros jovens. Isso permite, por vezes, a retomada de algum acontecimento polêmico ou complexo que não foi suficientemente discutido. Caso haja esquecimento do caderno com as anotações, um novo caderno deve ser entregue para alguém do grupo e assim por diante.

Depois de uma fase inicial de receios, os próprios jovens se dispõem a escrever. Se alguém que acabou de fazer um relato estiver muito interessado em escrever novamente, deve ser estimulado. Pode-se entregar mais cadernos para o grupo ou solicitar mais de um registro para a mesma oficina.

É importante que os educadores não desistam diante das primeiras recusas ou dos esquecimentos, pois muitas vezes há resistência por parte dos jovens. É possível que muitos tenham receio de ser criticados pelos outros (tanto por suas formulações quanto por erros na expressão escrita). Os educadores podem insistir, por vezes convidando um jovem diretamente, até que haja algum candidato. Em caso de esquecimento ou atraso no retorno do caderno coletivo, é a insistência dos educadores que possibilita a continuidade desse tipo de registro.

O uso do caderno pode ser um termômetro das oficinas, pois mostra quanto de aprendizado se obteve (inclusive de forma diversa para cada um) com cada atividade. Essa estratégia é muito eficaz para os mais tímidos, que têm vergonha de se expor: aos poucos eles vão se expressando mais verbalmente.

12. SONDAGEM DIÁRIA: RECONHECENDO O PROCESSO POR ETAPAS

O QUE É/PARA QUE SERVE

Momento de síntese e elaboração, por meio de registro escrito feito individualmente pelo jovem, ao final de cada encontro e sob solicitação dos educadores. Constitui-se tam-

bém numa forma de acompanhar/avaliar o aprendizado de cada jovem a cada encontro, propiciando condições para que ele mesmo perceba no que o trabalho daquele dia contribuiu para seu projeto e seu aprendizado.

A sondagem diária pode ser vivenciada ao final de cada um dos diferentes encontros e tem como finalidade o reconhecimento feito pelo próprio jovem de seu aprendizado naquele momento.

FUNCIONAMENTO/DICAS

Nos últimos dez minutos de cada encontro (ou próximo disso), os jovens recebem um pequeno cartão no qual escrevem, individualmente, qual a importância daquele dia para a formulação de seu projeto e para seu próprio desenvolvimento; ou utilizam um caderno pessoal de notas (diário ou agenda) para essa finalidade. Em seguida, fixam na parede o cartão, junto com os cartões dos demais participantes, ou comunicam suas anotações oralmente. Uma variante pode ser a de esses registros escritos ficarem com os educadores para leitura posterior. Sempre que possível, os educadores podem fazer comentários sobre esses registros sem expor quem os fez. Esses retornos são muito valorizados pelos jovens.

É fundamental atentar para a formulação da questão/pergunta que o educador apresenta para orientar a reflexão e o registro dos jovens. Funciona melhor quando abre novas possibilidades, mas ao mesmo tempo não é vaga nem difusa. Exemplos: *descreva um aprendizado importante que você fez a partir das atividades aqui vividas hoje; indique um aspecto do seu projeto que você precisa detalhar a partir do que discutiu aqui; cite um ponto forte e um ponto de fragilidade de seu projeto, relacionando-os aos aprendizados de hoje; relacione algum item dos conhecimentos hoje processados com a justificativa (ou objetivos, ações, indicadores etc.) de seu projeto; elabore uma mensagem a partir do que achou mais importante nas atividades do dia.* As perguntas devem variar a cada encontro, nunca com a pretensão de verificar conteúdos trabalhados, mas sim de favorecer a articulação dos saberes já construídos ou descortinar novos horizontes aos jovens.

Essa prática atinge melhor sua meta se for explicitada, logo nos primeiros encontros, a importância de registrar e avaliar cada etapa do processo educativo, ressaltando que o registro pode ser uma observação feita pelos próprios jovens sobre como aquele aprendizado contribuiu para sua formação.

O registro pode também ser escrito no “diário de bordo” (bloco de anotações pessoal), para ser socializado verbalmente no momento posterior. Isso constituirá um conjunto de reflexões representativas do passo a passo das aprendizagens que o jovem processou no decorrer dos encontros. No caso da comunicação oral, pode ser importante registrar as ideias-força ou as palavras mais significativas em *flip-chart* ou num papel *craft* para posterior utilização pelos educadores ou pelos jovens (memória).

Pode ocorrer que esses registros sejam feitos com observações vagas e genéricas (*foi muito legal; foi bom, obrigada; foi demais; adorei; eu amei; foi “loco”; foi da hora; foi dez; amanhã tem mais etc.*). É no decorrer dos encontros que esses registros tendem a ser mais consistentes. O que pode favorecer a diminuição de avaliações difusas é exatamente a formulação mais precisa feita pelo educador: solicitar que o jovem cite/descreva o que aprendeu naquele encontro e não perguntar “o que achou do dia ou se gostou daquela atividade”.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade*. Maio-jun-jul-ago/1997, nº 5; set-out-nov-dez/1997, nº 6. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 25-36.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AMARAL, Ana Lúcia. *Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural*. Disponível em: <<http://escolazoo.net/eduardo/textos/projetos/Texto-Conflito.htm>>. Acessado em 5 de julho de 2012.

ARCE, Jose Manuel Valenzuela. *Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, (2003).

ARENDDT, Ronald João Jacques. O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. *In: Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 13, nº 2, p. 223-231, 2000.

BOGHOSSIAN, C. O. e MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *In: Saúde soc.* São Paulo, vd. 18, nº 3, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-2902009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 6 de julho de 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia - Teoria e prática da ação educativa*. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Senna, 1999.

COSTA, Antonio Carlos Gomes e ANDRÉ, Simone Al-Behy. *Educação para o desenvolvimento*. São Paulo: Saraiva e Instituto Ayrton Senna, 2004.

COSTA, Natacha. Apresentação bairro-escola: comunidades educativas por uma educação integral. *In: Pesquisa-Ação comunitária*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 1.

CURY, Thereza Christina H. (1999). Elaboração de Projetos Sociais. *In: ÁVILA, Célia M. de.*(coord.) e DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.

DJRJRJAN, Tatina B., TAKAHASHI, André da Silva e GARCIA, Angellita. A intersectorialidade no bairro-escola. *In: Pesquisa-ação comunitária*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social., 2011. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol 1.

FREITAS, Maria Virgínia. Introdução. *In: FREITAS, Maria Virgínia de* (org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, novembro de 2005.

GARCÍA, Guillermo. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. *In: PATTO, Maria Helena Souza e QUEIROZ, T. A.* (org.). *Introdução à psicologia escolar*. 2ª ed. São Paulo: 1981.

GESTÃO de Projetos Sociais. São Paulo: AAPCS.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 6, nº 1 p. 17-27, jan-jun 2001.

KISIL, Rosana. *Elaboração de projetos e propostas para organizações da sociedade civil*. São Paulo: Global, 2002.

MARASCHIN, C., FRANCISCO, D. Juliana e DIEHL, Rafael. *Oficinando em rede. Oficinas, tecnologias e saúde mental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

MARGULIS, Mario e outros. *“Viviendo a toda”: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contexto, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA: Maria Isabel Mendes de e EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MOREIRA, Ivy. Formação de jovens agentes comunitários. In: *Pesquisa-ação comunitária*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social. São Paulo, 2011. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 1.

ORTEGA, Rosário e DEL REY, Rosário. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: Unesco, UCB, 2002.

STAMATO, Maria Izabel Calil. *Protagonismo Juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude*. Tese (doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. In: *Trilhas educativas*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 2.

REGULES, Maria Paula Patrone. O projeto pedagógico do bairro. In: *Trilhas educativas*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 2.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TORO, Bernardo. *Mobilização social – Um modo de construir a democracia e a participação*. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/mobilizacao_social.pdf>.





LELA
SBC

Organização e sistematização

Maria Cristina Vicentim e Yara Sayão

Sistematização – Equipe 2012

Ivy Moreira

Gestora

Beatriz Siqueira

Educadora

Cláudia Soares

Educadora

Fernanda de Oliveira

Comunicação

Rayssa Winne

Educadora

Rúbia Silva

Educadora

Preparação de Texto

Marilene Felinto B. de Lima

Projeto Gráfico Fonte Design

Revisão de Texto Sílvia Balderama

Fotos Marcos Alves e Fernanda de Oliveira

Tratamento de Imagens Adiel Nunes

Impressão Gráfica Pancrom

Pessoas que fazem parte da história do Programa Aprendiz Comgás

Agner Simões Rebouças

Alda Ribeiro

Alessandra Fernandes Bezerra

Aline Marques Araujo

Ana Roth

Ana Teresa Carvalho Martins

Antenor Vaz

Carlos Henrique dos Santos

Cenise Monte Vicente

César Fernandes

Claudia Cruz Soares

Claudia Frazão

Clésio de Lima Sabino

Cristiane Bernardino Dias

Daniela Cassula

Daniele Próspero

Dário Santos Souza

David dos Santos

Eder Navarro

Edson Martins de Souza

Elana Gomes Pereira

Eleno Paes Gonçalves Junior

Estela Barbieri

Everaldo Andrade Lacerda

Fábio Galdino

Fernanda Amarante

Fernando Ferreira

Fernando Rosseti

Gilberto Dimenstein

Gilberto Vieira

Gildásio Pimentel

Helena Freire Weffort

Jacynto Antônio Jorgino

Jorge Alexandre Salazar Merúvia

Judith Terreiro

Luciana Faria

Luiz Ferreira de Oliveira

Madalena de Castro Pereira

Maisa Sobelman

Maria Gisela Gerotto

Maria Valdete da Silva

Neil de Paula

Omar Haddad

Oscar Prieto

Paulo Augusto André Balthazar

Paulo César Nunes de Souza

Paulo Dias

Paulo Marco Gonçalves

Perla Schein

Renata Emy Saraiva Yoshida

Rodrigo de Oliveira

Saulo Bianchine

Sérgio Franco

Tatiana Sunada

Teresa Cristina Vasconcelos Caldeira Brant

Thiago Vinicius de Paula da Silva

Thifani Melissa Brasil Amorim

Tiago Torres Gomes

Tomás Pinto de Freitas

Wilson Bordignon (*in memoriam*)

Winicius Feitosa

Apoiadores e Parceiros

Secretaria de Educação do Estado

de São Paulo, Escola de Formação e

Aperfeiçoamento de Professores (Efap) Paulo

Renato Costa, Centro Paula Souza e Museu

da Energia.

Comgás

Luis Domenech

Presidente

Carlos Eduardo de Freitas Brésica

Diretor Regulatório e Institucional

Bruna Milet

Gerente de Comunicação

Institucional

Angélica Pinto

Gerente de Responsabilidade Social

Cidade Escola Aprendiz

Natascha Costa

Diretora Institucional

Helena Singer

Diretora Pedagógica

Marina Rosenfeld

Coordenadora do Núcleo de

Comunicação e Mobilização

créditos

selo FSC