

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANSELMO BATISTA DE OLIVEIRA

**PROTAGONISMO JUVENIL:
O PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS
NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS**

**CAMPINAS
2009**

ANSELMO BATISTA DE OLIVEIRA

**PROTAGONISMO JUVENIL:
O PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS
NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS**

Trabalho de conclusão de curso, Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva.

**PUC-CAMPINAS
2009**

Ficha Catalográfica
Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas
e Informação – SBI – PUC-Campinas

t371.01
O48p

Oliveira, Anselmo Batista de.
Protagonismo Juvenil: o programa aprendiz Comgás no município de
Campinas / Anselmo Batista de Oliveira. – Campinas: PUC-Campinas,
2009.
132p.

Orientador: Itamar Mendes da Silva
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Incluem anexos e bibliografia.

1.Ptagonismo Juvenil. 2.Juventude. 3.Política. 4.Política Pública.
5.Cidadania. 6.Educação. I. Silva, Itamar Mendes da.
II.Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências
Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t371.01

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Membro Externo: Prof^a. Dr^a. Olinda Maria Noronha

Membro Interno: Prof^a. Dr^a. Doraci Alves Lopes

Campinas, 18 de Fevereiro de 2009.

Aos meus queridos e amados
pais, Luiz Batista de Oliveira Filho e
Antonia Dequeiro Batista Oliveira, pelo
amor, confiança e respeito dispensados
em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva, orientador e grande incentivador do trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Para ele, meus sinceros agradecimentos pelo apoio à pesquisa, pela atenção e cuidado em orientar o desenvolvimento e tratamento das informações e pela amizade.

À Prof^ª. Dr^ª. Olinda Maria Noronha e à Prof^ª. Dr^ª. Doraci Alves Lopes pela atenção dedicada e respeito demonstrado ao trabalho de pesquisa. As observações e sugestões apresentadas durante a elaboração da dissertação foram de fundamental importância.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Eugênia Castanho de Lima e Montes por quem tenho enorme carinho, respeito e admiração. Ela teve papel fundamental neste processo por colaborar na orientação do projeto de pesquisa e por colaborar na revisão de conceitos básicos acerca da conduta humana.

À Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia de Carvalho Machado pelo carinho, incentivo e pela alegria com que sempre conduziu suas aulas, fortalecendo o convívio entre grande parte dos alunos do curso.

À Prof^ª. Dr^ª. Paula Ferreira Vermeesch por incentivar à prática científica, por estar sempre atenta às propostas e disposta a colaborar para o efetivo enriquecimento cultural dos seus alunos.

Ao Prof. Ms. Kleber Tüxen Carneiro pelo exemplo e ética profissionais, pela criatividade e responsabilidade com que sempre ministrou seu trabalho. Para ele, minha profunda admiração, respeito e eterno agradecimento pelo incentivo acerca da realização e ingresso no mestrado.

À Prof^ª. Ms. Denise Tavares da Silva pelas dicas e sugestões durante o estágio de docência. Com paciência e respeito, se mostrou disposta a orientar o trabalho visando seu aperfeiçoamento.

À Sra. Aparecida Maria de Almeida Leite (Tuka) e à Sra. Maria Aparecida Barbatto (Cidinha) pela atenção, profissionalismo e carinho com que sempre me atenderam na biblioteca.

Ao Sr. Fernando José da Silva e ao Sr. Rafael Dimarzio pelo apoio incondicional e atendimento profissional prestados nos laboratórios de informática da PUC-Campinas.

As minhas companheiras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Juliana e Marie, com quem sempre dividi as minhas vitórias e tristezas. E que sempre estiveram ao meu lado.

Ao Programa Aprendiz Comgás, à Sra. Gisela Giroto, coordenadora geral, e à Sra. Helena Freire, coordenadora do Projeto Disseminação, pela atenção, cuidado e profissionalismo com que sempre trataram o trabalho de pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo e apoio financeiro à pesquisa.

Ao amigo Marcelo Mazeta Lucas que gentilmente me acolheu em sua casa, em Campinas, e que sempre apoiou as minhas decisões. Sua amizade sincera e seu eterno carinho foram fundamentais para a conclusão de mais este projeto; conclusão de mais esta importante etapa de vida...

...tão importante quanto o apoio e solidariedade da minha amiga Tábata Dal Corso a quem devo toda a atenção, preocupação e carinho durante minha estada em Campinas. Foram muitos os momentos difíceis no período; mas a satisfação de tê-los ao meu lado foi sempre maior.

E a Deus!

Não existe a ciência pura de um lado e a ideologia de outro. Existem diferentes pontos de vista científicos que estão vinculados a diferentes pontos de vista de classe. O que define a ciência como tal é a tentativa de conhecimento da verdade. Nesse sentido, há uma relação entre ciência e conhecimento da verdade. Porém, a verdade absoluta jamais será conhecida, todo o processo de conhecimento é um processo de acercamento, de aproximação à verdade. Dentro do conhecimento científico há níveis maiores ou menores de aproximação da verdade. Desde modo, quando eu digo ciência, eu não estou dizendo verdade, estou simplesmente dizendo processo: a ciência é um processo de produção do conhecimento da verdade.

Michael Löwy.

RESUMO

OLIVEIRA, Anselmo Batista de. *Protagonismo Juvenil: O Programa Aprendiz Comgás no Município de Campinas*. 2009. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2009.

A presente pesquisa discute o histórico de participação dos/as alunos/as no processo de elaboração e execução de projetos sociais baseados na metodologia do Programa Aprendiz Comgás proposta às unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas/SP. A pesquisa procurou identificar e discutir a ação realizada por alunos/as que integraram o Programa para apresentar uma determinada perspectiva de análise acerca do protagonismo juvenil, que, como discutido neste trabalho, é sujeito a diversas compreensões. Além disso, a intenção foi compreender e identificar se a metodologia do Programa Aprendiz Comgás realmente contribuiu para a efetivação da ação protagônica dos/as jovens das escolas públicas estaduais participantes. Nas análises qualitativas empreendidas utilizou-se de informações obtidas em documentos e por meio de questionário aplicado aos/às alunos/as participantes. E, baseado nos conceitos de juventude, política pública, cidadania, bem como nos resultados obtidos com a pesquisa, conclui-se que o Programa Aprendiz Comgás contribuiu parcialmente para a formação do protagonista juvenil em unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas/SP. Entretanto, nestas unidades de ensino, os/as jovens foram enquadrados numa perspectiva de protagonismo neoliberal e salvacionista, que os/as enxerga como problema social e busca sua adequação à ordem e às exigências do mercado do trabalho.

Termos de indexação: Protagonismo Juvenil. Juventude. Política. Política Pública. Cidadania. Educação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Anselmo Batista de. Protagonism Youth: the Programa Aprendiz Comgás in the city of Campinas. 2009. 132p. Dissertation Education Master – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2009.

The study discusses the history of participation of students in the preparation and implementation of social projects based on the methodology of the Programa Aprendiz Comgás. This methodology was proposed to the public schools of Campinas / SP. The research sought to identify and discuss the action performed by students who joined the program to provide an analysis on the role youth. The objective was to understand and identify the methodology of the Programa Aprendiz Comgás contributed to the action of the young protagonist of state public schools. Was used in qualitative analysis of information obtained from documents and through a questionnaire applied to pupils participating. He concludes that the Apprentice Program Comgas partially contributed to the formation of juvenile protagonist in schools of Campinas / SP. However, young people were framed in a neoliberalism role, which sees as the social problem.

Index terms: Youth role. Youth. Policy. Public Policy. Citizenship. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	=	Artigo
CENP	=	Conselho Executivo das Normas-Padrão
CENPEC	=	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura
CDHU	=	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
DST	=	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	=	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	=	Educação de Jovens e Adultos
EUA	=	Estados Unidos da América
FHC	=	Fernando Henrique Cardoso
HTPC	=	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	=	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPRS	=	Índice Paulista de Responsabilidade Social
LIBRAS	=	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	=	Ministério da Educação
OIJ	=	Organização Ibero-americana de Juventude
ONG	=	Organização Não-Governamental
ONGDS	=	Organização Não-Governamental de Desenvolvimento Social
ONU	=	Organização das Nações Unidas
PA	=	Público-Alvo
PCNS	=	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	=	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
TCLE	=	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URSS	=	União das Repúblicas Soviéticas Socialistas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE	25
2.1 – Juventude	30
2.2 – Cidadania	41
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROTAGONISMO JUVENIL	47
3.1 – Escola e Cultura Juvenil	50
3.2 – O Protagonismo Juvenil	53
3.3 – O Educador no Protagonismo Juvenil	58
3.4 – Trabalho por Projetos	61
4. PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS: POSSIBILIDADES E LIMITES	67
4.1 – Programa Aprendiz Comgás	68
4.1.1 – Estratégia Metodológica	72
4.1.2 – Avaliação do Programa	76
5. O APRENDIZ COMGÁS EM CAMPINAS: INDICAÇÕES DA PRÁTICA	87
5.1 – As Escolas Participantes	92
5.2 – O Público no Programa Aprendiz Comgás em Campinas	93
5.3 – A Proposta na Prática pelo Olhar dos/as Participantes	95
5.3.1 – O Aluno no Programa Aprendiz Comgás	95
5.3.2 – A Formação no Programa Aprendiz Comgás	97
5.3.3 – Linhas Gerais no Programa Aprendiz Comgás	98
5.3.4 – Definição Própria	99
5.3.5 – Situações-Problemas	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
7. REFERÊNCIAS	109
8. ANEXOS	115

1 - Introdução

A minha experiência como docente teve início numa unidade da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Santa Bárbara d'Oeste/SP (Diretoria de Ensino da Região de Americana). A unidade escolar, da periferia do município, está instalada num prédio composto por dois pavimentos cercados por muros altos, janelas com grades de proteção e câmara de segurança; na época, havia também um pequeno pátio com grandes portões de ferro estrategicamente dispostos visando evitar o contato dos/as alunos/as com o improvisado estacionamento de veículos; além disso, servia como divisão entre o local e uma quadra poliesportiva, deteriorada pelo tempo e pela ação do homem.

A primeira impressão do novo local de trabalho foi formada na portaria, local onde fiquei por 20 minutos – no interfone – tentando convencer um/a funcionário/a de que era professor e, como tal, assumiria as aulas de um docente que estava sob licença médica e “por tempo indeterminado” (este não era o único caso na unidade escolar). Ao entrar, a primeira surpresa: o funcionário com quem havia conversado insistentemente era um jovem, aluno do Ensino Médio, que voluntariamente prestava serviços à unidade escolar. O assistente administrativo do local também estava sob licença médica, desfalcando ainda mais a pequena equipe de profissionais responsáveis pela organização da unidade escolar. O “inspetor de alunos” do período também era um jovem voluntário, mas, desta vez, tratava-se de um ex-aluno.

É importante destacar que em outros setores da escola os/as jovens também desenvolviam algum tipo de atividade voluntária, como, por exemplo, na biblioteca e na sala de informática. Os trabalhos e as funções que desenvolviam eram diferenciados e a cada dia podiam vivenciar uma nova experiência com estes/as jovens, que foi interrompida depois de quatro meses. Logo em seguida, fui trabalhar numa outra escola, também da rede pública estadual de ensino, no município de Americana/SP. Neste local, os/as jovens também apareciam integrados ao cotidiano escolar, pois parte do trabalho pedagógico proposto estava diretamente ligado à elaboração e à execução de projetos – tanto dos/das professores/as, quanto dos/as alunos/as – que deveriam atender a escola e/ou a comunidade do entorno. Naquela ocasião, havia vários projetos que estavam em

andamento, sendo que alguns já tinham caído em descrédito pela falta de respaldo, de acompanhamento dos/as responsáveis e, principalmente, pela falta de conclusão.

E foi justamente esta diferença que marcou a implantação do Programa Aprendiz Comgás nesta unidade escolar, pois tinha início e término previstos. No local, nenhum professor/a tinha se disposto a assumir este Programa, proposto pelo Aprendiz Comgás às escolas da rede pública estadual de ensino e destinado/a ao/a jovem. O/a professor/a deveria ser um/a orientador/a no sentido de conduzir o/a jovem na elaboração e na execução de um projeto social, a partir de um processo definido como “Metodologia Aprendiz Comgás”. Neste processo, o/a jovem não deveria ser espectador/a, mas protagonista de uma ação “monitorada” daquilo que pudesse propor e construir. No início, cada professor/a recebeu uma “ajuda de custo” de R\$ 200,00 do Programa Aprendiz Comgás para contribuir no pagamento de despesas com viagem e alimentação durante a estadia em São Paulo.

Ao relatar parte da minha trajetória profissional, não tenho a intenção de realizar um memorial, mas apenas de situar o leitor no sentido da compreensão pelo meu interesse acerca do tema desta dissertação: o protagonismo juvenil. Esta foi minha primeira experiência com os projetos e com aquilo que, em princípio, acreditava ser protagonismo juvenil. Por isso, além de propor uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido por jovens – protagonistas ou não –, a intenção deste trabalho foi analisar e compreender o histórico da participação dos/as alunos/as no processo de elaboração e execução de projetos sociais, apontado como possível solução para as unidades de ensino de rede pública estadual; o trabalho de pesquisa foi realizado em Campinas/SP, município onde a implantação do Programa Aprendiz Comgás ocorreu posteriormente a de Americana/SP.

É importante destacar que não tenho a intenção de analisar e tampouco discutir a situação profissional dos/as docentes; pesquisadores/as já se dispuseram e continuam a se dispor a estudar e contribuir com o seu trabalho no sentido de encontrar respostas e possíveis caminhos para o problema, mas a preocupação e o conseqüente objeto desta pesquisa estão relacionados aos/as jovens.

O trabalho consolidado nesta dissertação se insere na linha de pesquisa “Estudos em Avaliação”, que integra o PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação), da PUC Campinas. A pesquisa procurou identificar e discutir o trabalho realizado por alunos/as que integraram o Programa Aprendiz Comgás para, desta forma, apresentar uma determinada perspectiva de análise acerca do protagonismo juvenil, que é sujeito a diversas compreensões.

Em princípio, o trabalho de pesquisa surgiu com base na hipótese de que a intervenção no universo escolar era uma alternativa concreta e possível para amenizar a situação do abandono e da falta de investimentos encontrados em escolas da rede pública estadual de ensino da RMC (Região Metropolitana de Campinas), tendo como objetivo principal identificar, compreender e analisar a proposta de protagonismo juvenil apresentada pelo Programa Aprendiz Comgás em quatro unidades da rede pública estadual de ensino de Campinas/SP, analisando os métodos aplicados no Programa para o/a jovem em formação e, conseqüentemente, o resultado obtido em relação ao acesso e à efetiva promoção da cidadania.

Das quatro unidades da rede pública estadual de ensino que integraram o Programa Aprendiz Comgás em 2007 (duas da Diretoria de Ensino Campinas Leste e duas da Diretoria de Ensino Campinas Oeste), três fizeram parte do trabalho de pesquisa; em uma delas, o Programa Aprendiz Comgás foi desenvolvido com alunos/as do EJA (Educação de Jovens e Adultos), com idade igual ou superior a 30 anos. Neste caso, os/as professores/as da unidade escolar alegaram falta de interesse por parte dos jovens em integrar o Programa Aprendiz Comgás.

Durante a elaboração do trabalho, muitas dúvidas se formaram em relação à efetiva participação dos/as jovens na elaboração e execução dos projetos sociais, conforme a proposta pelo Programa Aprendiz Comgás em relação ao protagonismo juvenil. Afinal, havia um interesse real em contribuir com a comunidade escolar e/ou do entorno ou estavam preocupados/as em desviar a atenção dos estudos e das obrigações em sala de aula? O processo compreendido como “ação protagonista do/a jovem” realmente ocorreu nas unidades escolares que integraram o Programa Aprendiz Comgás em 2007? Seriam os/as próprios/as jovens mandatários/as de ações ou os adultos

julgaram-nas interessantes e necessárias para aplicá-las nas instituições de ensino?

Dúvidas desta natureza também provocaram uma série de discussões e marcaram a segunda metade da década passada, quando foram criados programas e projetos destinados à juventude no âmbito das instituições públicas, privadas, organizações não-governamentais e entidades sociais, como, por exemplo, a “Rede Jovem” e o “Programa Agente Jovem do Desenvolvimento”, ambos criados pela política neoliberal adotada pelo governo FHC (Fernando Henrique Cardoso). A aparente preocupação em buscar alternativas não foi por acaso: a primeira metade da década de 1990 foi marcada por um aumento expressivo do ritmo de crescimento do grupo formado pela faixa etária de 15 a 19 anos. Entre 1980 e 1991, o índice de crescimento deste grupo era de 0,9%; no período compreendido entre 1991 e 1996, este índice saltou para 2,1% (IBGE, 2004). Simultaneamente, cresceram os efeitos oriundos das desigualdades socioeconômicas sobre os segmentos juvenis (BARROS *et al*, 2000). Várias dificuldades foram impostas aos jovens e, entre elas, a falta de perspectivas no mercado de trabalho, o assédio de traficantes (para a venda e consumo de drogas) e, conseqüentemente, a violência. Também temos de considerar problemas não menos graves, ligados à área da saúde, como as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e a gravidez na adolescência. Tais fatores, com destaque para a violência, contribuíram para criar, no imaginário social brasileiro, a representação do/a jovem da classe trabalhadora como “problema”.

É este o contexto que abriga o surgimento, embora tênue, de programas e projetos para a juventude, ainda que limitados e fragmentados, no âmbito de assessorias e coordenadorias encarregadas de desenvolver políticas especialmente voltadas para esse grupo etário, considerando o desafio posto: lidar, ao mesmo tempo, com as especificidades e a heterogeneidade da juventude brasileira. Freitas e Papa (2003, p. 35) ressaltam que “cresce o reconhecimento de que a juventude vai além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam”. Nesse sentido, programas e projetos voltados para a juventude já não podem, em princípio, se limitar aos aspectos

ligados à proteção, como, por exemplo, a garantida pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)¹.

O ECA afirma que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. No Art. 16, diz que toda criança e adolescente tem, entre outros, o direito de conviver com a família, participar da vida da comunidade, brincar, praticar esportes, direito a se expressar e opinar.

Devem considerar ainda demandas resultantes do perfil de novas gerações, caracterizadas por interesses e necessidades próprias, que se traduzem, entre outras especificidades, numa autonomia individual (em especial no uso do tempo livre), na avidez pela multiplicação de experiências e na emancipação, muitas vezes precoce, dos aspectos emocionais e afetivos. Trata-se de uma condição juvenil diferente daquela experimentada por grande parte das pessoas pertencentes às gerações anteriores, “para quem essa fase da vida traduzia-se num período de privações, com pouca autonomia e constrangimentos impostos pelas convenções sociais” (ABAD, 2003, p.25). Afinal, todo programa ou projeto teria de partir de um modelo, baseado no conhecimento que se tem do problema.

Embora possamos considerar que, nos últimos anos, o tema da juventude no Brasil já se insere na agenda pública, mobilizando percepções e algumas propostas, é preciso reconhecer que essas ações nem sempre encontram correspondência, na prática, com a intensidade do debate que começa a se estabelecer. No final da década de 1990, o reconhecimento do desemprego e a intensidade dos processos de exclusão social provocaram o aparecimento de um novo tipo de ação – os programas de inclusão social – que têm os/as jovens pobres como um de seus focos, em uma crise da ação do Estado com o predomínio das políticas neoliberais².

¹ A Lei Federal nº 8069/1990 dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

² A partir de 1970, o termo que foi usado para designar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (minarquia). Quando se afirma a existência de governos 'neoliberais', a utilização do prefixo 'neo' não se refere a uma nova corrente do Liberalismo, mas à aplicação de alguns dos preceitos liberais

Traçadas, sobretudo, a partir das associações “jovens e problemas”, as ações operaram campos de significados que permitem duplo deslizamento semântico e, portanto, práticas políticas diversas: os problemas que atingem os/as jovens expõem uma série de necessidades e demandas não atendidas, que resultariam no reconhecimento do campo de direitos e de formulação de políticas para a juventude; ou, de forma mais recorrente, os problemas que atingem estes/as jovens transformam-se nos problemas da juventude e, portanto, é o/a jovem que se transforma no problema social. Nesse caso, os programas buscariam minimizar a potencial ameaça que os/as jovens trazem para a vida social, algumas delas consideradas a “nova classe perigosa”, que precisa estar sob um campo forte de controle (SPOSITO, 2003).

A condição juvenil sofreu profundas transformações, observadas principalmente a partir dos anos 1980 e 1990. Atualmente, é difícil afirmar que se resume apenas à preparação para uma vida adulta, visto que a juventude ganhou uma série de conteúdos próprios. Na prática, a juventude deixou de ser um simples momento de passagem, restrito à classe “média” e à classe “alta”, para assumir uma série de movimentos de inserção em diversos planos da vida social, inclusive no mundo do trabalho, na vida afetiva, sexual, na produção cultural, na participação social, etc. Portanto, um momento de intensa experimentação e de construção dos caminhos de participação na sociedade.

A constatação dessa necessidade de uma vida social para além da escola, por parte dos/as jovens, ao lado da percepção dos perigos existentes nas ruas, é que, normalmente, sugere a equação à qual os poderes públicos têm buscado dar respostas por meio da montagem de “equipamentos” que se oferecem como “espaços para os/as jovens” (ABRAMO, 1997). Por isso, cabe questionar: estas não seriam as condições que contribuiriam para marginalização de parte dos/as adolescentes, à medida que os/as mantém a parte de todos os processos de decisão social? A busca por emprego com carteira assinada, estabilidade econômica e a certeza da conclusão de curso universitário não seriam um fardo tão pesado sobre a juventude a ponto de lhe impor a carência de sentido de futuro, a desesperança e a frustração como únicas linguagens possíveis?

consagrados e em um certo contexto histórico diverso daquele no qual foram formulados no início do século XVII, na Inglaterra, através de John Locke (BIANCHETTI, 2006).

O cotidiano vivenciado pela maioria dos/as jovens – não só das escolas da rede pública estadual – indiferente à sua crença religiosa, ideologia política, classe social ou condição sexual, nem sempre pode ser compreendido de maneira positiva pelos adultos. Os costumes e as "manias" daquilo que é prática habitual entre os/as jovens podem refletir como pura impertinência, apatia, doença e até mesmo delinquência. São compreensões que resultam num discurso de negação à condição juvenil e, por esse motivo, contribuem para difundir na sociedade – inclusive nos docentes – a imagem do/a adolescente como sujeito frágil, em risco permanente, vítima das condições que o/a cercam ou como o/a próprio/a autor/a da violência.

No entanto, esta incompreensão acerca dos costumes e das "manias" e a maneira negativa de como são observados/as na sociedade não aparecem no repertório de programas e projetos que colocam os/as jovens como atores principais de uma ação social. Afinal, como protagonistas juvenis, eles/as têm o poder da decisão, desde a escolha à execução daquilo que desejam realizar. O/a jovem protagonista busca liberdade para escolher a área de interesse e a forma de ação e de intervenção, tem iniciativa para a realização de suas escolhas e estabelece compromisso com os resultados e com a avaliação dos impactos gerados ou obtidos (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2007, p. 21).

Em relação ao protagonismo juvenil, é importante ressaltar que este assunto passou a integrar o vocabulário do país nas décadas de 1980 e 1990, período em que esta expressão já era mundialmente conhecida e que deixava de analisar o/a jovem simplesmente como "problema" e passava a considerá-lo/a na sua dimensão pessoal, social e política. Protagonismo juvenil é a atuação consciente e criativa do/a jovem na busca de soluções para desafios dos ambientes em que vive e convive.

Como consequência, vimos o aumento gradativo do número de programas e projetos que começaram a trabalhar dentro desse conceito, ou seja, que partiram da premissa de que os/as jovens são colaboradores/as do processo educativo, com o qual se desenvolvem e assumem a perspectiva de sua condição histórica. A partir daí, acreditar neste pressuposto significou reconhecer que é impossível determinar as características dos/as jovens sem primeiro considerar as interações com a sociedade.

Essa mudança do enfoque, saindo do social para o individual “onde os/as jovens assumem uma condição de colaboradores”, é traduzida no campo da política educacional pela autonomia e descentralização. Neste caso, a questão central que se apresenta é a da compreensão do conceito de autonomia com o objetivo de superar a perspectiva neoliberal de “soberania do indivíduo no mercado”, que leva aos desdobramentos práticos do tipo auto-organização, auto-ajuda, auto-avaliação definidos, ao mesmo tempo, pelas competências individuais e pelo conseqüente abandono dos sujeitos à sua própria sorte na luta pela sobrevivência.

Para Noronha (2006), a justificativa ideológica que se manifesta nesta retórica é a do respeito às singularidades e particularidades locais junto ao do desenvolvimento de atitudes de auto-sustentação. Os sistemas de educação baseados na descentralização significam a adoção de formas mais flexíveis de gestão e de distribuição das responsabilidades pelo fracasso ou sucesso dos empreendimentos (a avaliação é realizada pelos resultados e pela eficácia de cada um) e o estímulo ao caráter competitivo e fragmentado que se instaura entre os diferentes níveis de ensino.

A centralidade dos temas “educação – trabalho – conhecimento” se fazem presentes nos documentos do Banco Mundial, revelando que:

[...] aquilo que se espera dos indivíduos é que adquiram as habilidades que os capacitem minimamente a saber buscar conhecimentos (entendidos como informação, prática e difusão) de forma permanente. Na perspectiva ideológica da política educacional do Banco Mundial, não é preciso que os indivíduos desenvolvam uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e acumulados pela humanidade. Nem mesmo é preciso que a escola propicie tal tipo de formação. O conhecimento estaria sintetizado e disponível a todos na rede, bastando a cada um “acessá-lo”. A inclusão no mundo globalizado se daria por essa via, de forma individual e com a utilização de um recurso sem limites: o conhecimento. O que se quer difundir para os países periféricos é que os conhecimentos e as informações, graças à facilitação representada pela mediação das novas tecnologias informacionais, podem ser buscados de modo igual, em qualquer lugar, por qualquer consumidor que domine os códigos básicos e, a qualquer momento, de forma rápida, útil e eficiente. Implícito neste raciocínio difunde-se a concepção de que não há classes sociais e sim indivíduos inteligentes, que podem ou não ser competentes, mas que devem interagir de forma contínua com os recursos

tecnológicos para obter os requisitos que podem torná-los capacitados e empregáveis (NORONHA, 2006, pp. 54-55).

Tais propostas convergem para novas formas de gestão do ensino público, que tem como base os modelos flexíveis de administração traduzidos por participação da comunidade, descentralização das decisões, dos recursos e das responsabilidades; formas que, na universidade, integram novos grupos de pesquisadores interessados na investigação e na reflexão deste assunto e, nas unidades escolares, integram novos grupos de professores/as interessados no experimento e no desenvolvimento de atividades. Como exemplo, cito os/as professores/as que participaram do Programa Aprendiz Comgás, em Campinas/SP, onde o/a jovem foi integrado/a numa ação autônoma, pois decidiu e executou seu projeto de ação social, de forma descentralizada, e pôde optar por trabalhar fora do universo escolar e longe da ação contínua e, muitas vezes paternalista, dos/as professores/as.

Neste contexto, os programas – incluindo o Aprendiz Comgás – e projetos se constituem num terreno ambíguo e de disputas entre uma visão neoliberal denunciada por Noronha e perspectivas progressistas de ajuda, auxílio e/ou apoio que buscam superar os limites impostos. No entanto, é importante destacar que a maior parte da reflexão ainda é destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos/as jovens – notadamente as instituições escolares, ou a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, no caso de adolescentes em situação “anormal” ou de risco –, ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações “problemáticas” para os/as jovens, poucas delas enfocando o modo como os/as próprios/as jovens vivem e elaboram essas situações. Só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos/as próprios/as jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e ação.

Atualmente, a persistência ou desmonte da concepção do jovem-problema passou a depender da aposta ética, política, comunicativa, cultural e educativa que os adultos poderiam fazer acerca das experimentações juvenis; depende dos pensamentos que constroem sobre os/as jovens e das ações concretas que conseguem efetivar em parceria com estas pessoas. Para Costa (2000), a quantidade e a qualidade das oportunidades de participação na resolução de

situações reais postas ao alcance dos/as adolescentes influenciam, de maneira decisiva, nos níveis de autonomia e de autodeterminação que eles/as serão capazes de alcançar na vida familiar, profissional e cívica, quando atingida a idade adulta.

Este trabalho de pesquisa surge com o propósito de compreender as afirmações feitas acerca da efetiva participação dos/as jovens como protagonistas no Programa Aprendiz Comgás. Além disso, ele aparece centrado no campo das afirmações, dúvidas e discussões acerca do protagonismo juvenil, presentes ao longo dos caminhos do estudo e investigação científica, em unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas/SP.

O trabalho está pautado nos encaminhamentos e nas metodologias científicas atinentes às pesquisas qualitativas, visto que a fonte de dados é o ambiente natural e estes são colhidos em formas de palavras; e a principal característica desse tipo de investigação científica está no fato dos pesquisadores se interessarem tanto pelo processo quanto pelos resultados. Além disso, rejeitam os princípios fundamentadores da pesquisa empírico-analítica e, por conseguinte, questionam seus critérios hegemônicos de qualidade (BRITO; LEONARDOS, 2006). Embora todos os procedimentos contenham seus próprios meios de controle, nestes há menor segurança quanto à manutenção da fidedignidade dos dados por parte do sujeito, do pesquisador, do processo de comunicação entre ambos e do registro realizado; a possibilidade do viés interpretativo resultante do envolvimento do pesquisador com a situação observada (TRIVIÑOS, 1987, p.37).

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, essa corrente valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Assim, em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, busca examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas pensam ser a realidade, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995). É com base nesses princípios que se configura a abordagem de pesquisa qualitativa ou “naturalística” de pesquisa.

A escolha da abordagem qualitativa é justificada pelas características do estudo, que permite o trabalho com base em opiniões, crenças e valores de um determinado grupo social. A abordagem qualitativa se preocupa com um nível de

realidade que não pode ser quantificado, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e que não pode ser captado em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994). Sabendo-se que são inseparáveis, segundo Minayo (1994), a linguagem e as práticas na pesquisa qualitativa trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetiva. Para Chizzotti (2003), as questões acerca da pesquisa qualitativa deixam um horizonte variado de interrogações que se fazem presentes nas pesquisas de ciências humanas e sociais. A própria atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem nas quais as novas gerações são formadas e, com isso, a pesquisa, como uma prática social relevante, tenderá cada vez mais a trazer novas questões teórico-metodológicas nos próximos anos.

O trabalho de pesquisa, principalmente quando investiga pessoas e suas relações, exige um alto grau de envolvimento com o problema estudado e de comprometimento responsável com a validade e a utilização dos resultados obtidos. Desde o momento em que surgiu o embrião da idéia deste trabalho, estive consciente das limitações, dificuldades e da necessidade de não se incorrer neste tipo de erro. Este é um trabalho inserido num quadro de dúvida sobre a eficácia prática dos resultados obtidos e da vivência em relação à necessidade de empregar o conhecimento adquirido na percepção e compreensão do que é observado e estudado, controlando-as, ao mesmo tempo, para garantir a consistência e fidedignidade das inferências e reconstruções resultantes. E, também, da certeza de que no problema observado em relação à formação de jovens em idade escolar – como provavelmente em todos os problemas em que a sobrevivência humana é colocada em situações-limite – os sujeitos de investigação somos todos nós, porque acredito que seja a própria condição humana que está sendo questionada.

Os padrões que norteiam uma pesquisa são extremamente específicos dela e dos que se envolvem na sua realização, que lhe confere o caráter de origem e criação de conhecimento. Estes padrões não constituem apenas resultados de decisões teóricas prévias ou critérios metodológicos definidos, mas brotam e se modificam nas diversas fases do trabalho, em função das vivências, experiências e estímulos que elas propiciam. Logo, tais padrões constituem, eles próprios,

elementos a serem criticados e investigados porque se fundamentam em decisões inerentes ao processo criativo do trabalho.

Em princípio, este trabalho de pesquisa contou com um levantamento bibliográfico; nesta fase, pôde ser observado que há pouco material produzido por pesquisadores nacionais, evidenciando a necessidade de produção de conhecimento acerca de programas e projetos para a juventude no campo privado. A bibliografia nacional é restrita a poucos autores e dirigida à discussão do/a jovem, principalmente aquela relacionada à questão dos modelos de recuperação e reintegração daqueles/as que apresentam comportamento “problemático”. A produção internacional, que na maioria dos casos trata sobre a dependência química dos/as jovens em formação, tem sua utilização limitada nesta pesquisa, justamente por se referir a realidades culturais, sociais e econômicas diversas a do Brasil. Depois do levantamento da bibliografia e maior precisão dos objetivos, se buscou o estabelecimento de novo contato com os responsáveis pelo Programa Aprendiz Comgás e pelas unidades de ensino, com a intenção de identificá-las e, ainda, a manipulação das fichas de registro, de acompanhamento de casos e históricos que foram cedidos pelo Programa Aprendiz Comgás.

Os principais objetivos destes levantamentos estiveram pautados na identificação do conhecimento que o Programa Aprendiz Comgás tem em relação aos/as jovens; obter a colaboração dos/as professores/as no sentido de aceitar participar da pesquisa e aplicar o questionário.

Esta pesquisa tem a mesma origem da própria escolha do problema de investigação: um compromisso responsável e uma tomada de posição com os sujeitos e sua problemática científica, pois, como diz Kaplan (1973, p.94), “seja qual for o problema que um cientista escolha, ele o escolhe por algumas razões e cabe esperar que essas razões se fundamentem em seus valores”.

Desta forma, o interesse pelo tema, a eleição de formas específicas de tratá-lo, assim como a expectativa de resultados, estão associados ao objeto de trabalho, no sentido de apresentar uma compreensão acerca da problemática proposta. A orientação e escolha metodológicas desta pesquisa caracterizam-na como instrumento que subsidia o caminho em direção a esta compreensão, que

ocorreu através de questionário aberto e de múltipla escolha³ em três unidades públicas estaduais de ensino de Campinas/SP.

O trabalho de pesquisa foi proposto e executado como parte das dúvidas acerca do protagonismo juvenil no Programa Aprendiz Comgás em unidades da rede pública estadual de ensino de Campinas/SP. Em princípio, a intenção foi a de fundamentar teoricamente a dissertação, estudando e analisando os conceitos de juventude, protagonismo juvenil, políticas públicas, cidadania e Estado. A organização apresentada a seguir mostra, de maneira objetiva, a forma encontrada para representar e comunicar os achados da presente pesquisa. Esta forma foi consolidada ao longo do processo e, com isso, pretende guiar o leitor no caminho do texto final.

Capítulo I

Políticas Públicas e Juventude

Neste capítulo, são tratados e discutidos os conceitos de políticas públicas, que aparecem como contexto necessário para a compreensão do protagonismo juvenil; da cidadania do/a jovem e da avaliação de programas.

Capítulo II

Educação Escolar e Protagonismo Juvenil

As discussões acerca da escola e da cultura juvenil abrem o segundo capítulo do trabalho de pesquisa. Depois, há uma preocupação em se apresentar o conceito acerca do protagonismo juvenil para, em seguida, se discutir a cultura juvenil no universo escolar, a inserção do/a professor/a – educador/a frente ao protagonismo juvenil e o que já foi tratado e discutido por pesquisadores/as em relação à elaboração e execução de projetos. Neste item, há um resgate histórico partindo da experiência e dos pressupostos do educador estadunidense John Dewey.

³ Nos casos de múltipla escolha, os/as respondentes optaram por uma das alternativas ou por um determinado número permitido de opções. Ao elaborar perguntas de respostas múltiplas, o pesquisador se deparou com dois aspectos essenciais: o número de alternativas oferecidas e os vieses de posição. Puderam-se apontar algumas considerações importantes relacionadas às questões de múltipla escolha, visto que as alternativas deveriam ser coletivamente exaustivas e mutuamente exclusivas, ou seja, deveriam cobrir todas as respostas possíveis e uma alternativa deveria ser totalmente incompatível com todas as demais.

Capítulo III

O Programa Aprendiz Comgás: Possibilidades e Limites

O capítulo traz um histórico do Programa, implantado pela Comgás em parceria com a Cidade Escola Aprendiz, de São Paulo. Entre os projetos desenvolvidos pelo Programa Aprendiz Comgás, destaque para o “Disseminação”, que traz uma metodologia específica para a utilização do/a professor/a – educador/a com os/as jovens. Também trata da avaliação e do desempenho dos participantes do Projeto Disseminação.

Capítulo IV

Análise Geral das Unidades de Ensino

Trata da análise realizada com base no levantamento da pesquisa, com ênfase ao relato dos/as alunos/as que integraram o Programa Aprendiz Comgás em 2007.

Conclusão

Análise e discussão dos achados da pesquisa.

Referências

Apresentação das obras consultadas e referenciadas sem distingui-las, pois entendo que todas influenciaram na construção desta dissertação.

Anexos

São apresentados somente aqueles cujo acesso é considerado difícil ou restrito aos/as professores/as – educadores/as que integraram o Programa Aprendiz Comgás e a todos/as que se dispuseram a ler esta dissertação, considerados imprescindíveis para o entendimento da pesquisa.

2 - Políticas Públicas e Juventude

A política pode ser considerada como a arte de dirigir os negócios de uma nação ou Estado; como aplicação dessa arte nos negócios internos (política interna) ou externos (política externa) de uma nação; e aquela que se relaciona com a vida social da nação (DIAS, 1981, p. 599). Abad (2003) analisa a constituição das políticas públicas como ação de governo que se expressa diante de um problema político em determinadas condições concretas, como, por exemplo, a destinação de recursos que contribuam para a redução das desigualdades e controle das esferas da vida pública, para garantir os direitos dos/as cidadãos/ãs.

Enquanto conjunto de ações é preciso compreender que as políticas públicas são coordenadas com objetivo público e, por isso, devem ser entendidas como algo em construção e em permanente disputa entre os atores sociais que as demandam e, conseqüentemente, as constroem.

A definição de uma política pública contemporaneamente sugere o debate de questões como raça, sexo, credo, gênero, classe social etc, não se restringindo a discutir a forma e sim ir além, construindo socialmente o seu conteúdo e conceito estratégico de sociedade. Contudo, na prática, é a pressão de setores da sociedade sobre o Estado, seja de forma organizada ou não, que dá origem às políticas públicas; mas, estas também podem ser construídas num processo de colaboração entre sociedade e Estado. Nos últimos anos, observa-se o aumento no número de iniciativas que são resultado de cooperação entre Estado e sociedade civil. Há casos em que experiências bem sucedidas de Organizações Não-Governamentais (ONGs)⁴ são absorvidas como políticas públicas. Aliás, a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolvendo uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto.

⁴ As ONGs são organizações civis que ganharam visibilidade ao oferecer apoio aos movimentos e às associações comunitárias, nas mais diversas áreas de ação. Paz (1997) define as ONGs como grupo de cidadãos que se organiza na defesa de direitos, têm estatuto jurídico de entidades privadas sem fins lucrativos e com o objetivo de contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática, justa, igualitária, que respeite diferenças, diversidades e valorize a participação e a solidariedade.

Ao definir política pública, Rua (1998, p. 64) propõe seu entendimento “como conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos”. Para Abad (2003, p.31), política pública representa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer frente a uma situação; a política pública é a forma de concretizar a ação do Estado.

Nos anos 1980, ocorreu uma grande crise econômica nos países em desenvolvimento e uma desaceleração das taxas de crescimento nos países desenvolvidos, que tem como sua principal causa a crise endógena do Estado Social, que o processo de globalização acentuou ao promover o aumento da competitividade internacional e a redução da capacidade dos Estados nacionais de proteger suas empresas e seus trabalhadores. Esta crise levou o mundo a um processo generalizado de concentração de renda e a um aumento da violência sem precedentes, mas também incentivou a inovação social⁵ na resolução dos problemas coletivos e na própria reforma do Estado (BRESSER PEREIRA; GRAU, 1999, pp. 15-48).

Bresser Pereira e Grau (1999) afirmam que um dos nós críticos para a inovação social é o deslocamento do foco de análise em relação às políticas públicas, visto que a democratização das instituições políticas e da sociedade são processos interdependentes, nos quais uma possível solução apontada pelos autores é a ampliação das possibilidades de realização do que concerne e interessa a todos: o público. Segundo, o Estado não monopoliza nem necessariamente realiza o interesse público.

Nesta discussão, o setor produtivo público não-estatal passa por algumas denominações até ser conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental” ou “setor sem fins lucrativos”. Por outro lado, o espaço público não-estatal é também classificado como o espaço da democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo à participação cidadã nos assuntos públicos. Trata-se de organizações ou formas de controle “públicas” por estarem voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” por não fazerem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” também pode se considerar

⁵ Uma das inovações sociais fundamentais se vincula à crescente importância atribuída às formas de propriedade e de controle social públicos não-estatais, que se constituem numa dimensão importante da vida social.

adequada na medida em que sugere outra forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. A expressão “não-governamental” é um anglicismo, que reflete a existência de uma confusão entre Estado e governo; finalmente, a expressão “sem fins lucrativos” carece de limites, porque as organizações corporativas também não têm fins lucrativos, sem que por isso sejam necessariamente públicas. O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado (idem, pp. 15-48).

Gohn (1998) ressalta que no processo de ampliação das instituições da sociedade civil não foram os movimentos sociais populares urbanos, do tipo que predominou nos anos de 1970 e 1980, os que mais cresceram, em termos numéricos, mas as ONGs, que ganharam autonomia e constituíram um universo próprio no cenário organizativo, com forma diversificada de expressão e aparição ideológico-política. As ONGs dos anos 1970 e 1980, que aparecem articuladas a partidos políticos, sindicatos e alas da igreja progressista, não foram as que ganharam espaço nos anos 1990. Pelo contrário, se expandiram as que se estruturaram como empresas e se autodenomiram cidadãos, por se apresentarem como “sem fins lucrativos”. Algumas nasceram por iniciativa de empresas privadas e muitas delas se apresentam juridicamente como Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento Social (ONGDS) ou como terceiro setor, o que ampliou o universo de participação para campos pouco ou nada politizados, além de desenvolver novas formas de associativismo à cultura do poder local (pp. 13-14). Neste contexto, surgiram ONGs como o Programa Aprendiz Comgás, foco desta dissertação, e que será abordado nos próximos capítulos.

Seguindo este raciocínio, Rico (1998) afirma que com o surgimento e o fortalecimento das ONGs e partindo do princípio de que o Estado é incapaz de enfrentar os problemas sociais sem nenhum tipo de apoio, a filantropia empresarial não está prestando favores ou doando benefícios, mas colaborando com o desenvolvimento social, trabalhando para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Este discurso é historicamente conhecido no país, ainda que a atuação das ONGs ocorra em novas bases. Para Rico (1998), a empresa cidadã atua nos espaços do Estado e do mercado, onde o aumento dos investimentos privados na questão social está mais vinculado a um modo político e econômico

de organização das forças produtivas do que simplesmente a aspectos de solidariedade e associativismo. A autora afirma que a constituição de um novo mercado de trabalho, a promoção da eficácia da produção e da lucratividade da empresa – com a futura obtenção de mão-de-obra adequada aos seus objetivos – e a valorização do negócio da empresa, por meio do fortalecimento de sua imagem institucional além da isenção de impostos, deva integrar os fatores que possivelmente estimulam os empresários a atuarem no setor social.

Com base na discussão apresentada pela autora, é possível compreender e analisar, como veremos nos capítulos a seguir, a intervenção proposta pelo Programa Aprendiz Comgás em unidades da rede pública estadual de ensino em Campinas/SP. Proposta de atuação do setor privado (neste caso a Comgás, através de seu Programa) ao setor público (neste caso as unidades de ensino), que surge com a intenção de enfrentar uma problemática social apontada pela comunidade, que prioriza a melhoria das condições da educação e que apóia projetos nas áreas da cultura, esporte e saúde que estimulem os/as jovens na possível solução das suas dificuldades ou da comunidade em que estão inseridos/as.

Quanto à análise das políticas relacionadas à juventude, esta compreende, por sua vez, o exame dos modos a partir dos quais se dá a interação entre o Estado e a sociedade civil em sua constituição, implantação e avaliação. Inscreve-se, também, sob a perspectiva democrática, no campo dos conflitos entre atores que disputam na esfera pública orientações, negociam ações e os recursos destinados à sua implantação. A fonte limitada de recursos públicos para a implantação de serviços, programas e políticas é o próprio Estado, um aparato de poder que tende a orientar a sua ação a partir dos interesses dominantes da sociedade.

Por isso, muito se tem discutido sobre políticas públicas e juventude. Pontual (2003) afirma que num país desigual como o Brasil, que sequer chegou a fazer a experiência de um Estado de bem-estar social, estas iniciativas são bastante insuficientes. Na perspectiva de construir uma sociedade substantivamente democrática ou radicalmente democrática, precisa-se, necessariamente, agregar a essa dimensão pública das políticas públicas, como um primeiro aspecto, a dimensão da inclusão social. Não se pode perder de vista

que a dimensão pública das políticas públicas tem que ter um horizonte de inclusão.

O segundo aspecto está ligado à dimensão da diversidade, ou seja, a universalidade (acesso a todos) precisa “incluir”, para dar conta dessa dimensão efetivamente democrática; fazer com que as políticas públicas estejam sintonizadas com a realidade, com a dimensão da diversidade do gênero, etária, racial, em relação às deficiências e a tudo aquilo que constitui as questões da diferença e da diversidade. O terceiro elemento necessário dessa dimensão pública é o da participação. Não se pode mais imaginar políticas públicas suficientes e eficazes se elas não incorporarem os atores diretamente interessados (PONTUAL, 2003, p. 69).

Essa incorporação pode envolver momentos de consultas e de escuta, mas ela tem que chegar ao momento da deliberação. Fala-se em participação, em discussão, mas o grande desafio é criar espaços específicos, deliberativos para os atores que estão envolvidos na construção dessas esferas de políticas públicas. Além disso, a dimensão pública das políticas públicas deve conter o exercício efetivo de uma cidadania ativa. Por isso, é fundamental que o conjunto de ações conquistadas, deliberadas nos planos das políticas públicas, possibilite a participação social dos interessados (nesse caso, os jovens).

Para Haddad (2003), a cidadania ativa requer a participação na esfera pública, ou seja, a relação com outros atores, com interesses divergentes e diversos. Tem como base o respeito em relação às diferenças e à superação das desigualdades sociais, bem como a capacidade de dialogar, encontrar consensos que privilegiem a maioria dos envolvidos ou, num sentido mais amplo, o bem comum. Tal processo, afirma o autor, não é fácil de ser produzido dado o emaranhado de interesses e a necessidade de construção de outra cultura de solidariedade. O exercício da cidadania ativa pressupõe e, ao mesmo tempo, fortalece a democracia, entendida em seu sentido pleno como aquela que respeita os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais que, juntos, conformam o conjunto dos direitos humanos.

Apesar das discussões apresentadas por Haddad (2003) – e Pontual (2003) – se apresentarem no campo proponente de políticas que superam a visão de Estado Neoliberal analisadas, por exemplo, por Rico (1998), Bresser Pereira e Grau (1999) e Abad (2003), importante destacar que este autor não apresentou uma discussão completa acerca da “cidadania ativa”, que também pode ser

compreendida como afirmação de individualismo na formação do jovem para a competição no mercado para as competências individuais e empregabilidade como atributos do indivíduo. Pode, ainda, ser compreendida como função adaptativa das pedagogias do aprender a aprender, cuja intenção é oferecer uma formação “criativa”, que não significa necessariamente busca de transformação radical na realidade social, mas sim encontro de novas formas de ação (cidadania ativa) que permitam melhor adaptação à sociedade capitalista em constante mudança.

E como resultado destas mudanças, a juventude se caracterizou num segmento específico, que possui necessidades, sonhos e anseios próprios em relação às políticas públicas. No reconhecimento dessas especificidades, cabe a criação de espaços diferenciados. As demandas da juventude são parte do conjunto das demandas da sociedade, que envolvem outros segmentos e outros setores. É preciso criar espaços específicos que, ao mesmo tempo, não se tornem espaços corporativos, ignorando o conjunto da sociedade.

Quando se elabora uma política pública, fala-se de política pública para a juventude [...]. Só que a juventude é diversa. Existem jovens negros, mulheres, homens, portadores de deficiências, jovens com diferenças econômicas, de acesso diferenciado a direitos. Portanto, é importante que a política pública reconheça essa diversidade e crie programas e ações que levem isso em conta (PONTUAL, 2003, p. 74).

Outro desafio aparece na proposta de trabalhar diferentes formas de linguagem na dimensão do diálogo e da participação. Romper com a idéia que prevaleceu em décadas passadas de que o espaço de diálogo e participação tem que ser um espaço discursivo, “sério”. É preciso, propositalmente, mudar essa concepção de espaço de participação quando se quer ter a juventude nele (e isso não vale só para a juventude, obviamente).

2.1 – Juventude

Em relação à juventude, sua concepção na sociedade moderna define-se na etapa do ciclo de vida como importante momento de preparação para um exercício futuro da cidadania, dada pela condição de adulto, quando as pessoas

podem e devem – em tese – assumir integralmente as funções sociais, inclusive as produtivas e reprodutivas, com todos os deveres e direitos implicados na participação social. Tal preparação deve ser realizada em espaços separados do mundo produtivo, do mundo adulto; e esse espaço é, por excelência e em primeiro lugar, a escola.

No século XVII e no século XVIII, as crianças eram vistas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1981). Trajados como gente grande nas famílias nobres ou participando desde cedo no trabalho das famílias camponesas, a infância, em geral, pré-anunciava e encaminhava, de forma direta, para o mundo adulto. Mesmo a reprodução acontecia cedo, sem transição ou fase de preparo tal como existente atualmente. Essa construção do conceito de juventude, a partir da qual se identifica hoje um amplo setor da população com características próprias, consolida-se com os novos ordenamentos sociais e produtivos de finais do século XIX e, principalmente, do século XX. O fortalecimento e a universalização da instituição escolar tiveram papel fundamental nessa construção. A partir daí, a escola adquiriu importância fundamental na construção da categoria jovem como fase de preparação da vida, na qual a instituição escolar desempenharia papel central. Assim, a juventude desenvolveu-se no âmago do sistema escolar, que se converteu no principal agente de expansão das potencialidades individuais. Por isso, uma das primeiras imagens representativas da juventude foi a do estudante.

O conceito continuou evoluindo ao longo do século XX, especialmente nas últimas décadas, quando o processo de globalização originou transformações nas relações econômicas e sociais que, impactando o mundo todo, tiveram especial efeito na juventude. Por isso, a juventude típica do século XX, a juventude “rebelde-sem-causa”, radical ou delinqüente, como define Groppo (2000), é, primordialmente, uma imagem baseada nos jovens das chamadas “novas classes médias”. À juventude ideal e primitivamente construída (urbana, ocidental, branca, masculina) vieram outras juventudes (rurais, não-ocidentais, negras, amarelas, mestiças, femininas) que construíram para si representações e relações sociais concretas distintas, em diversos graus, do padrão considerado ideal ou típico da juventude em sua época.

A juventude também é vivida diferentemente em cada um dos gêneros, mesmo quando se trata de indivíduos de uma mesma classe ou estrato social, do mesmo ambiente urbano ou rural, etnia, etc. Vários estudos descrevem as

dificuldades dos adolescentes experimentarem todas as prerrogativas que lhe são oferecidas. Por outro lado, os jovens que pertencem a uma classe social ou etnia marginalizada podem criar uma identidade juvenil calcada no reconhecimento e até na explicitação de sua diferença, num gesto inesperado diante do processo que gerou o direito à juventude mais tardiamente para as classes populares e etnias marginalizadas. Em muitos casos, grupos juvenis de operários, de não-brancos ou não-ocidentais adotam os mesmos símbolos, roupas e gostos culturais dos grupos juvenis brancos de classe média. Contudo, essa adoção ressignifica os objetos e signos tomados externamente, através de leituras que, muitas vezes, nos devolvem com significados contestados aos seus detentores originais (GROPPO, 2000).

Ao contrário do que pareça numa observação superficial, os jovens participam ativamente da vida social. Conforme afirma Islas (2002), três espaços vêm transformando o conceito e a prática da participação juvenil: a família, que aparece mais como uma relação do que como uma instituição; o trabalho, que produz um sentimento de insegurança diante da possibilidade de futuro; e o enfraquecimento das instituições intermediárias de participação política tradicional, como os partidos políticos, sindicatos, etc.

Além disso, a globalização e universalização das comunicações, da publicidade, da TV a cabo, da Internet e as crescentes trocas a partir da nova conectividade originaram novos ordenamentos e arranjos na vida cultural, social e laboral. Para a juventude, isso tem significado profundas mudanças nas formas de se relacionar com os outros, de aprender e de construir-se como parte da sociedade.

A Assembléia Geral da ONU definiu a juventude, pela primeira vez, em 1985, para o Ano Internacional da Juventude. Ao subscrever as diretrizes para o planejamento posterior e o acompanhamento do setor da juventude, a Assembléia definiu como jovens as pessoas entre os 15 e os 24 anos, sem prejuízo de outras definições de Estados Membros. Quando a Assembléia Geral aprovou o Programa Mundial de Ação para a Juventude até o Ano 2000, reiterou que a Assembléia Geral definia a juventude como a faixa etária de 15 a 24 anos. No entanto, acrescentou que, para além da definição estatística, o sentido do termo juventude variava em diferentes sociedades em todo o mundo e que as definições de juventude haviam mudado continuamente como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais (WAISELFISZ, 2006, p.79).

Assim, encarada como categoria analítica, a juventude tem sido definida como agregado estatístico, o que possibilita juntar, em um mesmo conjunto, indivíduos diferentes, reunidos pelo único fato de ser de tal ou qual idade. Se o início dessa fase jovem é mais ou menos consensual – começa quando finalizam as transformações da adolescência, algo entre os 13 e os 15 anos de idade, em contrapartida, o ponto final parece ser bem mais difuso: 18, 24 ou até 29 anos ou mais de idade segundo o país, a época, o grupo, a cultura, dentre outros fatores. Trata-se de encontrar as diferenças de situação ou de condição a partir da ruptura da aparente “homogeneidade” estabelecida pela faixa etária que permitiria englobar uma enorme diversidade em uma categoria única, a juventude (WAISELFISZ, 2006). No Brasil tem sido utilizada mais comumente a delimitação de 15 a 24 anos, mas há indicações de alargamento da fase, dadas por definição de políticas e mesmo de decisões judiciais que mantêm a responsabilidade dos pais quando em uma situação específica de estudo.

É importante lembrar que, para poder compreender a atuação do Programa Aprendiz Comgás, se faz necessário compreender as políticas públicas destinadas à juventude e como a juventude é apresentada e conceituada no contexto da sociedade atual.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Juvenil⁶ (2006), produzido no âmbito da Organização dos Estados Ibero-americanos, considera-se juventude o período de transição que vai da adolescência à idade adulta. Na adolescência, tem lugar uma longa série de mudanças fisiológicas, especialmente as relacionadas ao desenvolvimento das características sexuais secundárias e à maturidade reprodutiva. Na idade adulta, ocorre a autonomia dos indivíduos, com a independência familiar e econômica. Em outras palavras, a juventude caracteriza uma etapa na qual os indivíduos, tendo já adquirido pleno potencial biológico para a produção e a reprodução da vida, ainda são considerados socialmente imaturos para desempenhar essas funções. Pode-se falar até de uma transição para a vida adulta que apresenta, na atualidade, trajetórias juvenis mais ou menos definidas, mas em constante mutação: terminar os estudos, ingressar

⁶ Elaborado pela OIE (Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura).

no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um novo lar apareceriam como indicadores da trajetória nesse processo juvenil de aquisição do papel de adulto na sociedade.

Para Groppo (2000, p. 7), é possível definir juventude como categoria social, compreendendo-a como algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos. Também não se constitui um grupo coeso ou uma classe de fato, já que, para o autor, “não existe realmente uma ‘classe social’ formada, ao mesmo tempo, por todos os indivíduos de uma mesma faixa etária”. Ao ser definida como categoria social, a juventude se torna, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social, ou seja, é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. O autor destaca que outras faixas etárias foram construídas e que poderiam ser definidas como a infância, a terceira idade e a própria idade adulta. Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas, também e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos, que têm importante influência nas sociedades modernas.

Aliás, o critério etário – e que delimita a juventude com as faixas de idade, por exemplo, de 15 a 24 anos – está sempre presente, expresso ou subjacente como base prévia de uma definição de juventude. Mesmo que negado, dificilmente chega-se a outra definição real e, com isso, o mito da juventude como classe social definida por critérios etários é recriado pela sociedade (idem, p.8).

Por isso, a nova condição da juventude se constrói sob o “pano de fundo” dos problemas que se instalaram nas instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade. O espaço deixado passa a ser ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil, a mesma que se realiza num tempo liberado, embora não tenha plenamente agenciada e nem recuperada como possibilidade de liberação, que proporciona uma oportunidade única de enriquecer as identidades sociais e culturais das sociedades, mais que em qualquer outro grupo de idade e que explica o potencial transformador da

juventude em áreas tão díspares como a participação social e política, a expressão artística, as relações sexuais e afetivas, etc.

Importante considerar que a consolidação da categoria juvenil como etapa específica do ciclo de vida humano, inserida entre a infância e a idade adulta, é fato relativamente recente na história da humanidade, um dos vários subprodutos da modernidade.

A concepção de juventude como segmento homogêneo pode ser um equívoco na medida em que vislumbra, para isso, problemas comuns relacionados a uma fase específica da vida (ABAD, 2003); ou, quando a realidade demonstra que as condições sociais e culturais, bem como as relações de gênero e raça influem acentuadamente na maneira como cada sociedade representa e lida com esse grupo etário (NOVAES, 2002; PERALVA, 1997). Desta forma, uma pessoa de 24 anos do sexo masculino, solteira, desempregada e com residência numa região de classe média pode, por exemplo, ser considerada tão ou mais jovem que outra, do sexo feminino de 18 anos, que tem emprego fixo para sustentar os filhos numa região periférica. Os problemas enfrentados por cada um/a desses/as jovens, numa mesma sociedade, podem ser acentuadamente diversos entre si.

A juventude, além de ser uma força política transformadora, é algo transversal, pois integra e gera discussões acerca da identidade comum de ser jovem e vários outros problemas, como dos homossexuais, negros, mulheres, portadores de necessidades especiais, etc. Todos os problemas que atingem esses setores na sociedade também são comuns à juventude, porque nesta etapa da vida todos se encontram. Somam-se a esses problemas setoriais a opressão e a marginalização que afetam especificamente a juventude. A percepção dessa necessidade de uma vida social para além da escola, por parte dos jovens, ao lado da percepção dos perigos existentes nas ruas, é que, normalmente, monta a equação pela qual os poderes públicos têm buscado dar respostas por meio da montagem de equipamentos que se oferecem como “espaços para os jovens”, não levando em consideração o poder transformador que possuem (PONTUAL, 2003).

Prova disso foi revelada na conclusão da pesquisa realizada pelo CENPEC (Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária), onde se constatou que os educadores tendem a enxergar os jovens como sujeitos

desqualificados: “a eles falta”; “eles não têm”; “não são”. Os educadores têm dificuldade de perceber o que os jovens são, o que eles fazem e o que pensam: aparecem como sujeitos vazios ou problemáticos. Sendo assim, o Brasil compartilha, com parte dos países latino-americanos, os dilemas das grandes desigualdades sociais que afetam os jovens e de uma tênue e instável experiência democrática, mas carrega especificidades históricas que exigem um denso esforço de compreensão de alguns de nossos problemas.

Para Sposito (2003), o clientelismo e a política de favor coexistem com uma tradição de lutas sociais que conquistaram, por exemplo, uma das mais avançadas legislações no campo dos direitos das crianças e dos adolescentes. Porém, ainda não foi garantido aos/às jovens brasileiros/as um patamar satisfatório de acesso ao sistema educativo. Esse fato situa o Brasil em desvantagem diante de outros países latino-americanos, que ampliaram e praticamente universalizaram o acesso ao ensino médio, contemplando os maiores índices de matrículas no ensino superior. Resultado de políticas nacionais de combate ao analfabetismo e, fundamentalmente, da recente universalização na cobertura do Ensino Fundamental, o analfabetismo juvenil dá sinais de desaparecer em curto prazo, segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007⁷ (Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura). De acordo com o relatório, em 1993 a taxa de analfabetos jovens era de 8,2%, caindo para 4,2% em 2001; em 2003, a queda foi de 3,4% e, em 2006, de 2,4%. A região nordeste concentra a maioria dos jovens analfabetos do país, sendo que o analfabetismo é maior entre os negros (3,2%) do que entre brancos (1,4%); e entre os homens (3,2%) do que entre as mulheres. Porém, as avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), concluem que a qualidade do ensino vem sofrendo erosão contínua desde 1997, com taxas decrescentes de aproveitamento nas provas. Só 33% dos jovens

⁷ Este é o terceiro relatório sobre o assunto. Utilizando as bases de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE), do Subsistema de Informações de Mortalidade (Ministério da Saúde) e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (MEC), o estudo elabora um amplo panorama da situação da juventude nas 27 Unidades da Federação. A partir dessa análise, o relatório propõe um indicador sintético das condições de vida da juventude denominado Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ). Para sua construção são usados critérios semelhantes aos do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – educação, saúde e trabalho – adaptando-os de modo a contemplar questões específicas relacionadas aos jovens.

tiveram acesso à Internet, taxa que pode ser considerada extremamente baixa se comparada com a dos países europeus (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO JUVENIL, 2007).

Outro problema que pode ser visto como associado a estes apontados no Relatório de Desenvolvimento Juvenil diz respeito ao trabalho infanto-juvenil. Apesar da redução, o trabalho infanto-juvenil exprime outra feição de nossos arcaísmos, ao lado de um conjunto não desprezível de adolescentes pobres, analfabetos e com atraso escolar. Mas, quando atingem a idade em que a Lei admite que ingressem no mundo do trabalho, participam dos problemas gerais enfrentados pela sociedade, como, por exemplo, o desemprego, que na última década atingiu, sobretudo, os jovens, pois cerca de 52% dos desempregados em 2003 tinham entre 14 e 24 anos de idade (POCHMANN, 2004).

Diante da produção dos sujeitos jovens no contexto da desigualdade social, falar em políticas públicas torna-se uma exigência em direção à garantia de direitos e da participação social dessa população. As discussões sobre a juventude colocam em foco o tecido das relações entre a esfera pública e a sociedade civil.

Na década de 1990, o esforço generalizado para colocar a questão dos jovens na agenda dos governos leva à criação de vários organismos na América Latina, em geral (exceto Brasil e Honduras), voltados exclusivamente para firmar uma política de juventude.

A partir da atuação da Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ, 2003), que alcançou *status* de organismo de direito internacional, a discussão da questão juvenil passou a ser incluída na pauta de reuniões de chefes de Estado da América Ibérica e houve um movimento no sentido de construir novos e consolidar os existentes organismos nacionais de juventude, através da qualificação de recursos humanos, da criação de marcos conceituais e de mecanismos para implementar estas políticas e – com menor êxito – da busca de financiamentos diretos para as políticas de juventude (BANGO, 2003, p. 43).

O caminho tomado para implantar políticas de juventude tem sido complicado, “tendo em vista a disposição setorial das políticas sociais e a primazia da lógica do serviço sobre a lógica dos sujeitos, em seu desenho” (BANGO, 2003, p. 46). Isso tem impedido a homogeneização dos propósitos destes organismos governamentais (também em níveis estaduais e municipais),

sua capacitação decisória sobre políticas de juventude e até mesmo a participação delas nas instâncias intersetoriais de planejamento das políticas sociais.

No Brasil, o tema da juventude, introduzido na Assembléia Nacional Constituinte de 1988, ao ser encaminhada a Emenda Popular “Criança Prioridade Nacional”, resultou na criação, naquele mesmo ano, do Fórum Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que culminou na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

É importante considerar que as decisões envolvendo a implementação das políticas são amplamente produto de conflitos em torno do destino de recursos e de bens públicos limitados, ocupando um espectro amplo de negociações e de formação de consenso, mesmo que provisórios. No caso das ações que envolvem a juventude, dois aspectos importantes precisam ser levados em consideração: de um lado, a idéia de que qualquer ação destinada aos jovens exprime parte das representações normativas correntes sobre a idade e os atores jovens que uma determinada sociedade constrói; ou seja, as práticas exprimem uma imagem do ciclo de vida e seus sujeitos, como afirma Lagree (1999). No entanto, é preciso reconhecer – e essa é uma idéia relevante para a compreensão das políticas públicas recentes destinadas aos jovens no Brasil – que há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente da idade e dos jovens na sociedade e o próprio impacto das ações políticas. Dito de outra forma, a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Assim, as políticas públicas da juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações. Afinal, seriam os próprios jovens mandatários dessas políticas ou apenas o mundo de adultos articulando no campo das instituições?

Segundo Abad (2002), em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. Ressalvando a pluralidade de enfoques, as

características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, esse autor sintetiza contribuições de diversos autores e estabelece periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude: a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000).

Para efeito de análise das políticas de juventude, Abad (2002) propõe uma distinção importante entre a condição (modo como sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e a situação juvenil, que traduz os diferentes percursos experimentados pela condição juvenil a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, rural ou urbana. Em seu primeiro eixo – o conjunto de concepções sobre juventude – estariam radicadas as orientações dominantes que alicerçam as práticas políticas. Embora seja possível considerar que as orientações e imagens socialmente construídas sobre a juventude refletem relações de poder estabelecidas – a partir de hierarquias econômicas, culturais e etárias – e tendem a negar a diversidade de situações, trata-se de um campo de disputa não só em torno das modalidades de ações, mas em torno dos significados atribuídos à condição juvenil. Por outro lado, as políticas voltadas para os momentos do ciclo de vida – velhice, infância e juventude – sustentam-se no pressuposto de que cada um desses momentos encerra singularidades que demandam modos diversos de intervenção do Estado e de constituição de suas ações. É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda (SPOSITO, 1997; 2003), evidenciando que as políticas públicas para os jovens ainda são um desafio, algo com que os grupos mais velhos devem se preocupar.

Chaves (1999) refere-se a 1985 como Ano Internacional da Juventude, pois, através da adoção de programas da Organização das Nações Unidas (ONU), mais de 144 países definiram modelos de política nacional de juventude, mas somente 73 países (incluindo o Brasil), cerca de 40% do total, implementaram programas nacionais de ação. O Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), Lei 8069/1990, além dos conselhos tutelares⁸, impulsionaram o surgimento de políticas públicas, visando à implantação de ações destinadas aos jovens e crianças excluídos de direitos. Nesse sentido, Sposito (2003) afirma que as políticas sociais universais precisam ser aprofundadas ao lado de um grande conjunto de direitos emergentes relativos à própria condição juvenil. Para muitos, trata-se de usufruir dos direitos que garantam aos jovens o acesso aos bens culturais, à educação, ao trabalho, ao lazer e as práticas esportivas. Sobre políticas de juventude, esta autora afirma que:

Problemas reais identificados, principalmente, na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e emprego deram materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos (SPOSITO, 2003, p.29).

Abramo (1997, p. 26) percebe a existência de dois grandes blocos voltados para enfrentar as dificuldades de “integração social” do jovem em desvantagem econômica: de um lado, programas de ressocialização ou ocupação do tempo numa perspectiva de pedagogização da “arte”, do “esporte”, da “dança” ou do “lazer”, por exemplo; e, de outro lado, a criação de programas de capacitação para adequação ao mercado do trabalho. As raras exceções, no que tange ao tratamento do tema, dirigem-se à valorização do protagonismo juvenil, como veremos no próximo capítulo.

Diante dessa realidade, diversas entidades públicas e privadas brasileiras voltaram-se às políticas de apoio à juventude, ao implantarem programas e projetos baseados na premissa do jovem como agente de transformação ou, como mais difundido atualmente, na metodologia do protagonismo juvenil.

Se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil. De outra parte, no conjunto das imagens não se considera que, além dos segmentos em processo de exclusão, há uma inequívoca faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores

⁸ O Conselho Tutelar é o órgão responsável em fiscalizar se os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estão sendo cumpridos. No Conselho Tutelar trabalham cinco Conselheiros, escolhidos pela comunidade para um mandato de três anos, que são os principais responsáveis para fazer valer esses direitos e dar os encaminhamentos necessários para a solução dos problemas referentes à infância e adolescência.

rurais e urbanos (os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas), que fazem parte da ampla maioria juvenil da sociedade brasileira e que podem estar, ou não, no horizonte das ações públicas, em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos.

Um segundo campo de disputas nas políticas públicas de juventude decorre das formas como são concebidas as relações entre Estado e sociedade civil na conformação da esfera pública. Tratar o tema apenas no eixo da juventude – se as políticas são para os jovens, com os jovens, por meio dos jovens com base neles –, embora importante para o debate público, do ponto de vista analítico, é insuficiente. As formulações diferenciais que pressupõem formas de interação com jovens não são construídas apenas com base em uma imagem do que se pensa sobre a juventude na sociedade, mas decorrem, também, de uma clara concepção de modos de praticar a ação política, do exercício do governo (abertura ou não de canais de participação dos atores/formas de parceria, etc.) e das relações com a sociedade civil na construção da esfera pública.

Ao traçar um panorama do tratamento governamental dado às temáticas relacionadas aos jovens no Brasil – como se faz neste texto –, observa-se que não resultaram, de fato, em políticas públicas, mas num conjunto de programas geralmente compensatórios, focalizando grupos de jovens que compartilham determinada condição, tratados quase sempre de forma estereotipada e pressuposto à margem da sociedade. Além disso, este tratamento governamental também ignorou o direito de exercício da cidadania, que resultou no cerceamento do acesso de jovens a bens e serviços oferecidos pelo próprio Estado.

2.2 - Cidadania

O conceito mais comum de cidadania tem sido apresentado como “qualidade ou a nacionalidade do cidadão”, entendendo-se por cidadão “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (DIAS, 1981, p. 190).

No sentido etimológico da palavra, cidadão deriva da palavra *civita*, que em latim significa cidade e que tem seu correlato grego na palavra *politikos* – aquele

que habita na cidade. No sentido ateniense do termo, cidadania é o direito da pessoa em participar das decisões nos destinos da cidade, através da *Ekklesia* (reunião) na *Ágora* (praça pública), onde se organizavam para deliberar (SANTOS, 1987). Dentro desta concepção, surge a democracia grega, porém, somente 10% da população determinava os destinos de toda a cidade (eram excluídos os escravos, mulheres e artesãos).

O conceito de cidadania sofre modificações profundas no decorrer dos séculos XIX e XX. Adquire conotações diferentes, pela multiplicidade do pensamento humano e pela riqueza da diversidade cultural, o que favorece diferentes abordagens sobre o tema. Segundo Alves, “desde que o absolutismo foi superado nos Estados modernos, os conceitos de cidadania e soberania são vinculados à idéia de direitos humanos” (1999, p. 93).

Para Bobbio, a cidadania vinculada à idéia de direitos humanos implica reconhecer que:

[...] os direitos naturais são direitos históricos; nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade; tornam-se um dos principais indicadores do progresso histórico. Isso porque as reivindicações dos direitos surgem conforme as exigências da sociedade, por isso, também são históricos. Por exemplo, no século XVIII, não se pensava nos direitos sociais. É preciso também ter presente que os direitos do ser humano são reconhecidos numa sociedade democrática: a democracia é a sociedade dos cidadãos e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais (BOBBIO, 2004, p. 22).

Marshall⁹, sociólogo inglês, foi um dos primeiros a se referir à cidadania social e divide o conceito de cidadania em civil, política e social. A cidadania civil compõe os direitos necessários à liberdade individual; a cidadania política compreende o direito de participar no exercício do poder político; a cidadania social se refere a:

⁹ O sociólogo Thomas Ramphry Marshall escreveu um ensaio sobre cidadania, intitulado "Cidadania e Classe Social". O material foi publicado pela primeira vez em 1950, baseado numa palestra realizada pelo autor no ano anterior. Ele analisa o desenvolvimento de cidadania como desenvolvimento civil, político e, depois, como direitos sociais. Marshall contribuiu na apresentação e classificação de “direitos sociais”.

[...] tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p.64).

Marshall atribui diferentes períodos históricos ao instituto da cidadania: “os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao século XIX e os sociais ao século XX (1967, p. 66)”.

Quanto aos direitos sociais, ele afirma que, “quando começou, consistiu na doação de velhos direitos a novos setores da população (1967, p. 69)”. O conceito de cidadania pode estar também ligado ao critério da nacionalidade. O cidadão, pelo critério da nacionalidade, é o que está submetido ao espaço de um Estado-Nação, em que exerce a sua cidadania. A nacionalidade, que pertence ao conceito tradicional de cidadania, compreende:

A cidadania política, onde todos os cidadãos teriam os mesmos direitos e deveres independente de raça, sexo, idade, religião e etnia, e todos os cidadãos desfrutariam de liberdade, de igualdade e de propriedade (DAL RI JUNIOR; OLIVEIRA, 2002, p. 15).

Segundo Bedin (2002), a cidadania pode ser dividida em: direitos de primeira geração (direitos civis); direitos de segunda geração (direitos políticos); direitos de terceira geração (direitos econômicos e sociais); direitos de quarta geração (direitos de solidariedade). A primeira geração de direitos surgiu no século XVIII, com as Declarações de Direitos de 1776 (Declaração de Virgínia) e de 1789 (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão) (BEDIN, 2002, pp. 438-439).

No entanto, sabe-se que essa igualdade é uma suposição se considerarmos, por exemplo, as diferentes possibilidades que têm os cidadãos de se qualificarem para o exercício de uma profissão e as dificuldades atuais para se conseguir trabalho. Que ações precisam ser contempladas pelo Estado e pela sociedade para que todos, inclusive os/as jovens, possam usufruir desses direitos?

Em relação aos jovens, o problema da construção da cidadania não deveria ser baseado nas perspectivas de encontrar soluções sustentáveis se continuarmos a buscar o conceito técnico, deixando de lado os obstáculos políticos, econômicos e sociais. Os que trabalham nesse campo deveriam avaliar a suposição de que a realidade aceita pouquíssimos graus de manobra pela via técnica. Portanto, a ação política sobre as condições sociais e econômicas deveria ser analisada com antecipação e em paralelo às ações técnicas para, dessa forma, assegurar a sua plena condição. E isso significa admitir que, embora as políticas sociais de juventude tenham existido e continuem a existir, a sua aplicação se reduz a meros “bons desejos” ou ao aprofundamento das desigualdades nos piores casos, quando a ordem social e seu desenvolvimento institucional tornam incompatível a moral individual compulsada pela busca da máxima rentabilidade.

Muitos/as jovens das classes populares possuem abundante tempo livre, embora se trate de um tempo de espera, vazio, em virtude da falta de oportunidades, inclusive no mercado de trabalho (quando permitido por Lei), de estudo e de alternativas, de um ócio criativo e vitalmente enriquecedor. Não é um tempo legitimado e valorizado socialmente pela família e pelos pares, mas sim o tempo da angústia e da impotência, o tempo da estigmatização social, um tempo que empurra na direção da marginalidade e da exclusão.

Exercer a cidadania, realizar-se como cidadão, implica luta permanente, tanto contra um processo de dominação por exploração, quanto, neste momento, pela dominação pela exclusão. Isto é, a lógica da acumulação: apropriação dos bens, apropriação das oportunidades de condições, a sonegação das expectativas sociais de convívio sustentável; a derrocada da ética de vida com dignidade. Nesse contexto os excluídos são aqueles a quem sonegamos o direito à vida com dignidade e a resposta, além de ser mais política do que jurídica, é de solidariedade. Solidariedade como expressão de um agir político com responsabilidade social (BERTASO, 2002, p 430).

A concepção contemporânea de cidadania traz elementos advindos das concepções Antiga e Moderna. Da concepção Antiga retorna a concepção de ser humano como um ser essencialmente político e social, que vive e interage na sociedade. A cidadania Moderna traz a concepção de ser humano

essencialmente individual e são afirmados os direitos individuais. A cidadania contemporânea compreende que o ser humano tenha condições de sobrevivência, desenvolvimento, e tenha participação ativa na sociedade, sendo compreendida a cidadania em sua totalidade como a condição real de cada ser humano viver e conviver na sociedade com dignidade. Em síntese, cidadania é o direito que o ser humano tem de ter direitos, que podem ser individuais, sociais, políticos e de solidariedade.

À medida que cada indivíduo possa se desenvolver plenamente no mundo e possuir os seus direitos civis, políticos e sociais garantidos, pode-se dizer que a utopia de termos um mundo formado por cidadãos está alcançada. No entanto, enquanto no mundo houver pessoas sem ter o que comer e vestir, sem ter moradia; enquanto houver pessoas sem direito de votar e ser votado; enquanto houver pessoas sem direito à educação, sem direito à livre expressão, sem direito de defesa respeitado, pessoas que não podem e não aprenderam a dizer sua palavra, a se fazerem ouvir, não teremos o direito de cidadania de todos.

Portanto, essa é a utopia¹⁰ do mundo formado só por cidadãos: direitos de todos conquistados e assegurados, indiscriminadamente. É esse ideal de cidadania que a sociedade poderia perseguir e a educação é parte importante para a conquista desses direitos.

A educação pode ter importante papel na busca pela consolidação da cidadania, à medida que possibilite a superação da consciência ingênua por uma consciência crítica, que permita uma maior percepção das contradições existentes na sociedade:

A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sob esse enfoque, a ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder. [...] Superar essas ingenuidades – aquela que supera o

¹⁰ Utopia tem como significado mais comum a idéia de civilização ideal, imaginária, fantástica. Pode referir-se a uma cidade ou a um mundo, sendo possível tanto no futuro, quanto no presente, porém em um paralelo. A palavra foi cunhada a partir dos radicais gregos οὐ, "não" e τόπος, "lugar", portanto, o "não-lugar" ou "lugar que não existe". Utopia é um termo inventado por Thomas More que serviu de título a uma de suas obras escritas em latim por volta de 1516. Segundo a versão de vários historiadores, More se fascinou pelas narrações extraordinárias de Américo Vesputio sobre a recém avistada ilha de Fernando de Noronha, em 1503. More decidiu então escrever sobre um lugar novo e puro onde existiria uma sociedade perfeita.

descontentamento ou aquela que se lança cegamente nos conflitos – é tarefa da educação (FERREIRA, 1993, p. 220).

Em relação à educação, importante destacar que:

[...] o pensamento clássico, como é sabido, já identificava educação como uma instituição política, isto é, como um elemento da organização do Estado. A principal tarefa dos governantes (nas sociedades do mundo greco-romano) era justamente propiciar a educação para a cidadania; esta era considerada a principal *virtude* de um regime político. A formação da sociedade pressupunha um povo "adulto" na política, e não infantil, submisso, tutelado. Era esse, aliás, o *leitmotiv* de Platão no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles em "*Política*" e em "*Ética a Nicômaco*" [...]. O desafio democrático para a construção da cidadania é, justamente, a transformação dessa maioria social em maioria política (BENEVIDES, 1998, p.160-163).

Ao apresentar uma discussão acerca das políticas públicas para a juventude no contexto da cidadania, o estudo agora pretende indicar, no próximo capítulo, possibilidades de concretizar tais intenções. Além disso, o estudo trata sobre a educação escolar (comumente confundida com o conhecimento) e a forma de organização, que pode ser definida de diversas maneiras, a partir do conceito de um povo, de cada povo e entre povos. Trará, ainda, uma discussão sobre o protagonismo juvenil, que não deverá ser algo feito para os jovens e muito menos sobre os jovens. Afinal, a proposta de protagonismo juvenil pressupõe um modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Também apresenta uma introdução ao protagonismo juvenil, tema desta pesquisa que avalia a inserção do Programa Aprendiz Comgás em unidades da rede pública estadual de ensino, em Campinas/SP.

3 - Educação Escolar e Protagonismo Juvenil

A riqueza da vida dos/as jovens é sua variedade, sua diversidade e a multiplicidade dos tipos de alegrias. Os/as jovens vivem pelo menos em quatro ambientes: família, escola, formação fora da escola e demais atividades do cotidiano. Snyders (1988) explica que cada um desses ambientes integrados à cultura juvenil tem sua riqueza específica, seus tipos de exigências, seus modos de progresso; afinal, é essencial que nenhum se deixe invadir pelos outros, que nenhum dos quatro ambientes absorva tudo, englobe tudo e tampouco estenda seu domínio a outros (nem se anule em outros). Cada um deve oferecer ao jovem possibilidades diferenciadas e assim complementares, visto que:

[...] toda educação não pode, não deve ser feita na escola, pela escola. A escola imprime sua marca particular sobre uma parte da vida e da cultura do jovem: ela se dá como tarefa o encontro com o genial – e o máximo de sua ambição é que ela quer este encontro para todos (SNYDERS, 1988, p.277).

Mas, antes de tratar da escola, é necessário compreender basicamente a educação, comumente confundida com o conhecimento. A educação pode ser definida de diversas maneiras, a partir do conceito de um povo, de cada povo e entre povos, pois é um dos meios que os homens lançam mão para satisfazerem suas próprias necessidades sócio-culturais. Brandão (1995) afirma que a educação pode ocorrer absolutamente em qualquer lugar, inclusive onde não há escola; por toda parte pode haver redes ou estruturas sociais, simples ou complexas, de transferência de saber de uma geração para a outra. A evolução da cultura humana levou o homem a transmitir conhecimento, criando situações sociais de “ensinar-aprender-ensinar”. Nas aldeias dos grupos tribais, por exemplo, as crianças vêem, entendem, imitam e aprendem com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer as coisas. Neste caso, a transferência do conhecimento ocorre indistintamente por todos os membros da aldeia. Entretanto, é preciso reconhecer que:

[...] com o advento das escolas, o saber comum se divide e surgem hierarquias sociais, a educação vira ensino que inventa a pedagogia, reduzindo a aldeia à escola e transformando “todos” em educador. Este saber elaborado é transmitido desigualmente,

promovendo a diferença, e o grupo reconhece neles por vocação ou por origem e espera em cada um deles um trabalho especializado (BRANDÃO, 1995, p.53).

Cortella (2000) afirma que é comum observarmos o conhecimento ser tratado como uma coisa mágica, transcendental, que “cai dos céus” e não é raro encontrarmos educadores que passam para seus alunos e alunas uma visão estática do conhecimento; porém, ele é fruto da convenção, de acordos circunstanciais que não representam necessariamente a única possibilidade de interpretação da realidade.

O que queremos enfatizar é que não se deve atribuir apenas a algumas formas de investigação da realidade a característica de serem portadoras de certezas menos contundentes, em função dos métodos utilizados; o conhecimento, qualquer um, origina-se do que fazemos e aquilo que fazemos está embebido da Cultura por nós produzida, ao nos produzirmos (CORTELLA, 2002, p. 110).

Assim, o conhecimento é resultado de processo e este não está isento de equívocos, pois não fica imune aos embaraços que o próprio ato de investigar a realidade acarreta. Afinal, errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra (CORTELLA, 2002).

A educação socializa o conhecimento produzido pela sociedade ao longo da história. Neste caso, a escola surge com o papel fundamental de instrumento de transformação da sociedade, através da transmissão para os indivíduos do saber sistematizado, da cultura histórica e socialmente produzida pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 1997).

Por isso, é evidente que o conhecimento – adquirido dentro e fora da escola –, e a educação servem de base para início das discussões acerca do protagonismo juvenil. Neste capítulo, não irei prolongar a discussão acerca de escola e conhecimento, visto que o objetivo principal é estabelecer uma correlação entre os conceitos de educação e protagonismo juvenil, fundamentais para a compreensão do trabalho desenvolvido acerca do Programa Aprendiz Comgás, em Campinas/SP.

Quanto ao protagonismo juvenil, é importante destacar que seu conceito é recente no país e um de seus precursores foi Costa (2000), que já estudava o

protagonismo e sua definição desde a década de 1990. Quanto ao protagonismo juvenil, ele afirma que:

[...] a palavra protagonismo é formada de duas raízes gregas: *proto*, que significa: “o primeiro, o principal”; *agon*, que significa “luta”. *Agonistes*, por sua vez, significa “lutador”. Protagonista quer dizer, então, o lutador principal, personagem principal, ator principal ou mesmo agente de uma ação, seja ele um jovem, adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social (2000, p. 150).

Costa (2000) define como protagonista aquele que é agente e beneficiário da ação. Ao limitar o recorte em torno do protagonismo juvenil, dentro das idéias apontadas pelo autor, este seria o protagonismo desenvolvido por jovens. Quanto ao jovem, entende-se que este age como "protagonista" quando é capaz de atuar efetivamente na sua esfera familiar, social e escolar, seja em ação individual ou em grupo. Na perspectiva do protagonismo juvenil, dentro do contexto educacional, é possível educar para a participação. Contudo, Costa (2000, p.76) afirma que “educar para a participação é criar espaços para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção do seu ser”.

No entanto, o autor não aponta em seus escritos caminhos que indiquem ou exemplifiquem a “criação de espaços” para a “construção do seu ser”. Aliás, nas leituras realizadas acerca do tema “protagonismo juvenil”, foi comum observar uma incoerência entre a teoria apresentada e a prática vivenciada na rede pública estadual de ensino. Afinal, a atuação efetiva do/a jovem na esfera familiar, social e escolar acabava – na maioria das vezes – se confundindo com a implantação e execução de programas e projetos governamentais de assistencialismo; programas e projetos onde os/as jovens apareciam como “protagonistas” por serem peças fundamentais e necessárias ao recebimento de tais benefícios governamentais e não por buscarem ações efetivas que resultassem na melhoria da condição de suas vidas.

A “criação de espaços” é realmente necessária, importante para que o/a jovem possa aprender e, posteriormente, aplicar seu conhecimento; mas esta “criação de espaços” depende da ação consciente do educador e de diretrizes

que apontem na direção de projetos que realmente sejam importantes em seu cotidiano, tornando-o – como define Costa – no agente e no beneficiário da ação.

Na visão de Costa, o protagonismo juvenil conduz à mesma raiz semântica do empreendedorismo, ou seja, pelo ato daquelas pessoas motivadas à auto-realização, independência, desejo de assumir responsabilidades – tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso daquilo que se propõem a realizar, como afirmou Noronha na introdução deste trabalho – e de lutar por novos desafios. É importante destacar que os dois termos e propostas vêm da tradição liberal (individualismo, liberdade, igualdade e pluralismo), até por encontrar respaldo em empresas e ONGs comprometidas com a lógica empresarial, como, por exemplo, a Associação Cidade Escola Aprendiz¹¹, de São Paulo/SP, parceira do Programa Aprendiz Comgás.

Sendo assim, na visão do autor é praticamente impossível desvincular a atual idéia de protagonismo juvenil do liberalismo, visto que sua ação ocorre justamente com base na visão de agente empreendedor de uma ação.

3.1 – Escola e Cultura Juvenil

É cada vez maior o número de jovens envolvidos em grupos marcados pelas mais diferentes expressões culturais, que passam a assumir um papel significativo nas suas vidas.

A respeito das expressões culturais, importante destacar o trabalho desenvolvido por Pontual (2003), onde considera que cultura seja um termo com várias acepções e ações sociais que seguem um padrão determinado no espaço e também no tempo. Refere-se a crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e “preenchem” a sociedade; é a identidade própria de um grupo humano em um território e num determinado período; é o aspecto da vida social que se relaciona com a produção do saber, arte, folclore, mitologia,

¹¹ A Associação Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que, desde 1997, experimenta, aplica e dissemina o conceito de educação comunitária. Para isso, o Bairro da Vila Madalena, em São Paulo/SP, onde a organização está localizada desde a sua fundação, serve como laboratório pedagógico para as suas ações. Nele são desenvolvidas e sistematizadas experiências e programas que ajudam a consolidar a idéia de Bairro-Escola, no qual se cria um amplo espaço educativo, estruturado por uma rede que une toda a comunidade, amplia as possibilidades de aprendizagem e melhora a qualidade de vida urbana.

costumes, bem como a sua perpetuação pela transmissão de uma geração à outra. Os grupos culturais oferecem práticas, relações e símbolos por meio dos quais os/as jovens criam espaços próprios, com uma relativa autonomia do mundo adulto. São expressões da cultura juvenil que fornecem elementos para se afirmarem com uma identidade própria.

A adesão a um grupo gera a ampliação dos circuitos e das redes de troca, pois esse grupo se torna produtor de sociabilidade e possibilita maior apropriação da cidade. Por meio da produção cultural realizada por grande parte dos grupos, os/as jovens se colocam como produtores/as ativos/as. Os grupos, assim como suas expressões culturais, têm um valor em si enquanto exercício de potencialidades humanas. É preciso garantir sua autonomia como um espaço próprio dos/as jovens, com a escola intervindo apenas enquanto for demandada.

Ao falar sobre “produtores ativos”, Pontual (2003) afirma que é importante recordar que este termo teve início na metade do século XX com o movimento conhecido por Escola Nova ou Escola Ativa. Este movimento de renovação ativa do ensino foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova ou Escola Ativa foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento nos Estados Unidos foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa.

No Brasil, as idéias da Escola Nova ou Escola Ativa foram introduzidas em 1882, por Rui Barbosa. No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. Na Escola Nova ou Escola Ativa passou a existir uma postura diferenciada, pois:

As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade. (LOURENÇO FILHO, 1950, p.33).

Porém, Dayrell (2003) declara que o maior problema da escola não é o de incorporar a cultura do/a jovem, visto que os/as alunos/as sentem que qualquer coisa que aconteça fora do mundo escolar é mais interessante e respondem mais efetivamente à etapa que estão vivendo, mas fazer com que o/a jovem seja visto/a de maneira positiva e diferente.

O problema, contudo, não se resume ao acesso à escola, mas principalmente a qual escola os alunos terão acesso e qual é a qualidade do ensino oferecido por essa instituição. Não é possível pensar na inclusão escolar descolada da qualidade da educação. A estrutura escolar e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes na escola não respondem aos desafios que estão postos para a educação da juventude contemporânea. Um dos aspectos é a mudança do perfil dos alunos. A ampliação do acesso escolar às camadas populares e as medidas tomadas contra as práticas de retenção e exclusão têm gerado uma ampliação da diversidade sociocultural dos alunos, demandando uma flexibilidade que o atual sistema não responde (DAYRELL, 1999, p.112).

Afinal, a prioridade das políticas governamentais de Educação aparece justamente na construção de escolas e no oferecimento do maior número de vagas aos/às alunos/as. No entanto, o perfil educacional da instituição não foi alterado ou reestruturado para oferecer a este/a aluno/a um currículo que seja condizente à sua realidade sócio-cultural, pois, na escola:

[...] ainda predomina uma estrutura rígida, com tempos e espaços segmentados, e uma grade curricular estanque, na qual o conhecimento, materializado nos programas e livros didáticos, se torna “objeto”, coisa a ser transmitida. Nessa perspectiva, educar se reduz a transmitir esse conhecimento acumulado. Aprender não será nada além de assimilar esse conhecimento (DAYRELL, 1999, p.112).

O tempo do/a professor/a está tomado pelas aulas, o que dificulta o planejamento conjunto e uma maior relação com os/as alunos/as. As formas de contratação incentivam uma rotatividade enorme de professores/as pelas escolas, dificultando a implementação de projetos em médio prazo. É, na minha compreensão, a lógica homogeneizante que ainda predomina na escola.

Por isso, entre as possíveis compreensões acerca do problema, podemos dizer que é uma lógica onde os/as jovens são vistos/as apenas na sua condição de alunos/as; os/as professores/as se esquecem de pensar na pessoa que existe

por trás de cada um/a. Reduzidos/as a essa condição, os/as alunos/as são massificados/as, pois não se levam em conta as especificidades das experiências que vivenciam e as demandas e necessidades próprias geradas pelas diferentes realidades onde estão inseridos/as. A escola pouco conhece o/a jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola, como ocupa o tempo livre e as expressões culturais com as quais se envolve. Torna-se um ambiente muito diferente daquele proposto por Snyders (1988).

Dayrell (1999) discute o problema e afirma que é necessário questionar: se o processo educativo é essencialmente uma relação, como é possível educar se o outro é visto na sua negatividade? Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando se constata que essa postura não é apenas da escola, mas também de outras instituições do mundo adulto (da mesma afirmação parte o Programa Aprendiz Comgás, como veremos no próximo capítulo).

Educação não é apenas instrução, mas um processo de formação humana que leva a experiências sociais que possibilitam ao/à aluno/a a descoberta e o desenvolvimento do conjunto de suas potencialidades, ou seja, educação contempla a totalidade do/a jovem e não apenas a dimensão cognitiva¹². Em relação à cultura – também compreendida como resultado de um processo de formação humana –, esta aparece relacionada à identidade e aos valores que o/a jovem assume diante da sociedade; a cultura, através de suas variáveis, está intrinsecamente associada à identidade e à cultura juvenis.

É importante reforçar a necessidade de pensar e lidar com o/a jovem como sujeito. Levar em conta o/a jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade.

3.2 – O Protagonismo Juvenil

O protagonismo, na sua prática social plena, necessita que os/as educadores/as desenvolvam um papel importante de parceria, pois são parte

¹² A palavra cognição tem origem nos escritos de Platão e Aristóteles. É o ato ou processo de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

desse processo. Afinal, falar da juventude requer inicialmente o reconhecimento dos diversos tempos e lugares sociais que delineiam sua expressão em nossa sociedade, de forma que essas temporalidades e lugares sociais apareçam como elemento relevante das formas que se concretizam as relações entre o/a jovem e a sociedade. Além disso, ações de protagonismo juvenil só ocorrerão se for possível ao/à jovem participar como ator/atriz principal, o que implica aos educadores/as livrarem-se de atitudes paternalistas. Isso significa não conduzir o/a jovem, mas oferecer condições para que o/a mesmo/a perceba que as aprendizagens no protagonismo juvenil podem estar contidas em ambientes propícios ao desenvolvimento de atividades direcionadas a eles/as, agindo com iniciativa e democracia, sem deixar de lado o compromisso de melhorar sua qualidade de vida.

Envolvendo-se em atividades de protagonismo, o/a jovem estará tanto se desenvolvendo como pessoa (aprendendo a ser) como, também, capacitando-se para o trabalho (aprendendo a fazer). Em termos de desenvolvimento pessoal, o/a jovem protagonista estará fazendo crescer "o seu senso de identidade, da auto-estima, do auto-conceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da auto-realização e da busca da plenitude humana" (COSTA, 2000, p.29).

Em relação à capacitação para o trabalho, o protagonismo propicia ao/a jovem, através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de habilidades como auto-gestão, hetero-gestão e co-gestão, ou seja:

Ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre a atuação de outros) e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns (trabalho em equipe). Nesse trabalho conjunto, o jovem estará atuando criativa, construtiva e solidariamente, juntamente com adultos (normalmente educadores) na solução de problemas reais da escola e da comunidade (COSTA, 2000, p. 32).

Para Delors (2004), este tipo de aprendizagem (aprendendo a ser) visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como meio e finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para

viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar; e, finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas, de modo a tornar-se para toda a vida "amiga da ciência". Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (DELORS, 1994, p. 73).

Delors (1994) afirma ainda que aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis; aprender a fazer não pode continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo fabricar alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

É importante destacar que assim como o Relatório Delors, a pedagogia da Escola Nova, a Associação Cidade Escola Aprendiz e o protagonismo juvenil seguem a lógica liberal. Diante desta constatação, o protagonismo juvenil passa a estabelecer uma relação onde o/a jovem se perceba, tanto como educando/a quanto como educador/a, participando do processo educativo como algo construído ao longo da vida.

Escaméz e Gil (2003) apontam uma proposta educativa onde o protagonismo torna-se foco principal, que consiste em trabalhar a cultura da responsabilidade que nos faça dialogar e entrar na atividade política e social, participar, mobilizar-se civicamente, muitas vezes a partir do estímulo da associação para os fins e esforços comuns. Dentro dessa idéia de responsabilização, afirmam que:

Assumir a responsabilidade como cidadãos significa confiar que nós somos realmente agentes da democracia, encarregados de

certas coisas e avalistas de determinadas atividades de nossa sociedade, oferecendo nossos próprios princípios a partir da nossa capacidade de autonomia, rejeitando aquilo que desvirtua os modos de comportamento democrático, assumindo nossas decisões e ações (p.28).

A proposta das ações de protagonismo juvenil é aproveitar a tendência natural do/a jovem à grupalidade para canalizá-la em favor do seu desenvolvimento pessoal e social. Os grupos que se formam em colaboração com adultos para o exercício do protagonismo juvenil, embora não sejam espontâneos, devem reconhecer e respeitar - e não pretender sobrepor-se ou substituir - o associativismo natural dos/as próprios jovens. Por isso, as estratégias chamadas preventivas ou contencionistas de atuação junto aos/às adolescentes são encaradas por eles/as com suspeição, reserva ou mesmo franca e agressiva rejeição. Muito mais do que possamos imaginar, os/as adolescentes sabem distinguir, quase que por instinto, "aqueles que deles se acercam com propostas de desenvolvimento pessoal e social daqueles que o fazem com o intento de estabelecer mecanismos de controle sobre sua conduta (COSTA, 2000, p. 89)".

Este autor afirma também que as formas organizadas de participação originadas a partir das ONGs (como, por exemplo, o Programa Aprendiz Comgás), das escolas, das igrejas, dos programas sociais complementares à escola e dos clubes de serviço devem deixar espaço para que os adolescentes adotem outras formas de organização e de expressão. Trata-se de abrir mão de toda e qualquer pretensão de monopólio do tempo livre dos/as jovens, pois esse é um erro irreparável. A noite, a rua, a moda, a música e todas as demais formas de expressão autônoma dos/as adolescentes devem ser, em princípio, acolhidas e respeitadas pelo mundo adulto. É preciso reconhecer que, nessa fase da vida, o ser humano necessita pertencer a um mundo próprio, onde possa, ainda que por algumas horas, subtrair-se do controle externo de pais e demais educadores.

Em relação à autonomia dos indivíduos, Freire (2004) fala da questão da autonomia enquanto amadurecimento; tornar-se capaz de realizar seus próprios desejos em projetos. Nesse sentido, é importante ressaltar que a autonomia se constitui na experiência de inúmeras decisões ao longo da vida.

Costa (2000) garante que o/a jovem protagonista é aquele/a que compreende sua realidade e adquire uma visão de mundo menos ingênua e é capaz de exercer uma liderança sobre os/as outros/as. Ele/a percebe as

contradições sociais e, apoiado nisso, torna-se sujeito do processo de decisões e ações, passando a porta-voz de informações e do despertar de consciência em seu próprio grupo. Isso é considerado eficaz, uma vez que o/a jovem percebe a problemática vivenciada, se compromete com a transformação e sua linguagem é acessível ao seu grupo. Cabe ao/a protagonista articular o grupo, usando como instrumento algum conhecimento já adquirido, como, por exemplo, os de práticas esportivas e culturais.

Porém, em sua essência, o protagonismo juvenil é um caminho sujeito a diversas compreensões. Analisar e estudar as formas de participação juvenil é refletir sobre a possibilidade da participação dos/as jovens nos espaços políticos, educacionais e sociais não como espectador/a, mas sim como atores/atrizes principais, decidindo, planejando, executando e avaliando suas ações. É preciso criar oportunidades aos/às jovens, favorecer seus posicionamentos, não somente num espaço destinado aos/às jovens, mas em todo e qualquer lugar onde autonomia e responsabilidade se façam presentes. Pois, os protagonistas são:

[...] sujeitos do processo de decisões e ações, exercendo, pois, controle e confronto e construindo um campo de negociação demarcado por interesses e posições para avançar num quadro de significados e significantes, ante a realidade da criança e do adolescente e as políticas sociais básicas – ECA –, no campo democrático da sociedade brasileira (GRACIANI, 1997, p.276).

Nessa perspectiva, torna-se imperativo a criação de oportunidades em que se observe o/a jovem da forma como ele/a quer ser visto/a: como sujeito capaz de realizar mudanças no cenário social. Portanto, não se poderá fugir do conflito de interesse entre o mundo juvenil e o mundo adulto, já que se crê na capacidade de criação e no desejo de transformação como próprios da juventude.

Entretanto, assumir a existência de visões diferentes e valorizar os/as jovens não significa que suas intenções se imporão sobre o mundo adulto, mas que farão parte de um complexo processo de negociação entre o velho modo de organização da sociedade e o novo que estão a propor. Em síntese, a ação protagonista, numa perspectiva diferente das idéias neoliberais, prevê considerar o/a jovem como sujeito em relação propositiva e de negociação com a sociedade.

Umberto Maturana (1989) fala de matrizes ou padrões culturais que orientam a educação dos/as jovens. Como exemplo: padrão patriarcal/matriarcal

(papel dominante do homem ou da mulher), baseado na cultura da guerra, na competitividade, autoridade, hierarquia, luta, controle, propriedade, segurança, certeza, obediência, poder; e padrão matrístico (cooperação sem hierarquia entre homens e mulheres), baseado na colaboração, aceitação, co-inspiração, conservação, ajuda, confiança, convivência, acordo, compartilhamento, beleza, harmonia. Este segundo padrão parece ser adequado a visão de protagonismo que se pode construir na perspectiva que se deseja.

Por fim, é importante ainda lembrar que há falsos tipos de participação, que estão longe de ser ações de protagonismo, onde jovens são manipulados/as por adultos, atuam “de fachada” ou participam de eventos ou atividades como “enfeites”. Então, o desafio é apoiar os/as jovens, ajudá-los/as a iniciar e manter suas atividades, mas sem assumir a tarefa de tomar as decisões e iniciativas em seu lugar.

3.3 - O Educador no Protagonismo Juvenil

Além de um compromisso ético, Costa, Costa e Pimentel (1998) afirmam que a opção pelo desenvolvimento de propostas baseadas no protagonismo juvenil exige do/a educador/a uma clara vontade política no sentido de contribuir, pelo seu trabalho, para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população. Mas a clareza conceitual, o compromisso ético e a vontade política só potencializam verdadeiramente a sua ação quando o/a educador/a está comprometido em níveis que ultrapassam em profundidade o conhecimento do assunto, ou seja, quando ele está emocionalmente envolvido com a causa da dignidade plena do adolescente.

Para que isso ocorra, o educador deve evitar posturas que inibam a participação plena dos/as jovens. Eis um pequeno elenco de posturas assumidas pelos adultos ao trabalhar com adolescentes: anunciar aos/às jovens decisões já tomadas, reservando-lhes apenas o dever de acatar; decidir previamente e depois tentar convencer o grupo a assumir a decisão tomada pelo/a educador/a, como se fora sua própria decisão; apresentar uma proposta de decisão e convocar o grupo para discuti-la; o/a educador/a apresenta o problema, colhe sugestão dos/as jovens e depois decide; o/a educador/a apresenta o problema, colhe sugestões e

decide com o auxílio do grupo; o/a educador/a estabelece os limites de determinada situação e solicita aos/às adolescentes que tomem decisões dentro desses limites; o/a educador/a deixa a decisão a cargo do grupo, sem interferir no processo que a originou.

Não existe regra definida, mas acredito que a pesquisa e a experiência possam contribuir com o trabalho desenvolvido para os/as adolescentes, principalmente para os/as que, atualmente considerados/as como “problemas”, possam se transformar amanhã em solução. Para isso, é preciso compreender de modo efetivo os problemas da escola, da comunidade e da vida social. O fundamental é acreditar no potencial criador e na força transformadora dos/as jovens. A construção pedagógica do/a jovem solidário/a, autônomo/a, competente e participativo/a por meio do protagonismo juvenil poderá ser considerada uma forma superior de educação afetiva.

Afinal, ao interagir com o/a educador/a, o/a jovem estará se espelhando e aproveitando a experiência de vida dele/a. Assim, o papel do/a educador/a é essencial no estágio de transição humana que é a adolescência, já que o/a jovem, na busca da autonomia necessária à vida adulta, sente-se, muitas vezes, inseguro/a e confuso/a, diante das novas situações que se apresentam. Daí a necessidade da presença do/a educador/a nas ações de protagonismo juvenil.

Dessa forma, ao lidar com adolescentes e sendo eles pessoas com aquelas características de personalidade em transição, o protagonismo juvenil, de acordo com Costa, "mais do que justificar, pressupõe e exige a presença do educador como pólo ordenador (irradiador de referências) da relação do adolescente consigo mesmo, com os outros adolescentes e com a situação sobre a qual ele está atuando" (COSTA, 2000, p. 32).

O/a educador/a buscará estabelecer uma situação de co-responsabilidade com o/a jovem nas atividades decorrentes de uma ação de protagonismo juvenil. Tais ações do/a educador/a deverão se direcionar aos/às jovens a partir do que eles/as sentem e percebem da realidade. Assim sendo, o protagonismo juvenil não deverá ser algo feito para os/as jovens e muito menos sobre os/as jovens. Como afirma Costa (2000), trata-se "de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação". A iniciativa, o planejamento e a ação têm que ter origem no/a adolescente, mas acompanhado pelo/a educador/a que se torna co-responsável pelo processo.

Azevedo, Moreira e Conforto (2002) defendem a idéia de que os/as educadores/as poderiam valorizar a personalização, compreendendo cada jovem como único, diferente dos demais; combater o individualismo que represente a vaidade e o culto ao indivíduo em detrimento do grupo; concentrar a ação educativa no presente, sem, entretanto, deixar de valorizar o passado no que ele represente de construção da cidadania e dos valores atuais; aproveitar os modernos meios de comunicação (TV, DVD, Internet, etc) no processo da ação educativa, sem, contudo, minimizar a essencial necessidade da presença física do/a educador/a na formação do/a educando/a; evoluir das aulas expositivas para práticas vivenciais que envolvam razão, emoção e ação, sem, contudo, perder a compreensão de que o diálogo franco continua sendo essencial no processo de educação; proporcionar aos/às jovens condições para que participem de maneira prática na solução dos problemas reais de seu dia-a-dia, sem perder de vista que a teoria continua tendo grande importância na compreensão da atividade prática.

O/a educador/a deve, também, preocupar-se com sua própria formação continuada, com sua valorização profissional e pessoal. O/a educador/a deve, ainda:

[...] não fazer da educação um instrumento de ação prática, mas, ao contrário, fazer da intervenção na esfera política uma via de desenvolvimento pessoal e social do educando; conceber o papel do educador como organizador e co-criador de acontecimentos, sem, por outro lado, deixar de ver no educando uma fonte de iniciativa, compromisso e liberdade; e buscar no processo pedagógico o máximo possível de realização pessoal do educando, sem, entretanto, despreocupar-se de viabilizá-lo como profissional e cidadão (COSTA, 2000, p. 53).

A proposta de protagonismo juvenil pressupõe um modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos/às jovens de um ideário em função do qual eles/as deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, demarcado pela cidadania assentada no diálogo, o/a jovem atuaria, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em idéias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade.

A participação do educador que se propõe a trabalhar com programas e projetos relacionados ao protagonismo juvenil é importante e pode ocorrer de diversas maneiras como abordado acima; além disso, o educador também tem papel fundamental na elaboração e execução de trabalhos por projetos, como apresentado no próximo item deste capítulo. Afinal, a ação do educador – ao aprender e ensinar o conhecimento adquirido – resulta no trabalho com os/as jovens, que também se preparam para desenvolver e executar projetos de ação social através de ferramentas pedagógicas incluídas na metodologia do Programa Aprendiz Comgás.

3.4 - Trabalhos por Projetos

Os trabalhos por projetos e programas na educação voltaram a partir dos anos 1990, apoiados em pesquisas que apontaram falhas significativas no modelo clássico escolar. A rigidez dos currículos estabelecidos, que na maioria das vezes não atendiam às expectativas dos/as estudantes, a matriz das disciplinas e seus tempos fixos foram fatores que impossibilitaram melhor compreensão do mundo moderno por parte dos/as jovens, como já abordado anteriormente.

Historicamente, os trabalhos por projetos pedagógicos têm sido utilizados em vários países desde o início do século XX, quando as contribuições do filósofo norte-americano John Dewey¹³ (1859-1952) foram introduzidas nas salas de aula e reconhecidas enquanto práticas educativas. A proposta pode ser considerada importante acerca das diferentes concepções sobre experiências e projetos na educação, principalmente na relacionada à afirmação de que o pensamento é estimulado por uma situação problemática em busca de resolução.

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêem relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a

¹³ Em 1896, John Dewey desenvolveu a experiência educativa que o tornou reconhecido em nível mundial. Condenou a visão tradicional da cultura como abertamente aristocrática na sua dimensão exclusivista e iníqua e optou em fundamentar a cultura e a estética na experiência comum. De igual modo, Dewey defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social. Fundou uma escola elementar, para alunos com idade entre quatro e 16 anos, onde testava suas hipóteses na área da educação, visando sempre reduzir a distância entre teoria e prática. Dewey foi uma das inspirações do movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, no Brasil.

experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação (DEWEY, 1965, p.16).

O indivíduo tornava-se um conceito significativo somente quando era considerado parte inerente de uma sociedade. Há descrições sobre a compartimentalização da escola que, segundo ele, era oprimida pela multiplicação das disciplinas, que surgiam com características específicas e sobrecarregadas de fragmentos completamente desconexos, só aceitos porque eram baseados na repetição ou na autoridade. A idéia básica do pensamento de John Dewey sobre a educação estava centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno; a educação não deveria se restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidade do estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa e, sobretudo, ser humano.

Na década de 1940, professores espanhóis que eram responsáveis pelo movimento renovador da escola enunciavam, em forma de pergunta, um componente central do método de projetos: por que não organizar a escola seguindo um plano de tarefas análogo ao que se desenvolve fora dela, na casa, na rua, na sociedade? A idéia de relacionar o objeto de estudo à vida do estudante a partir de uma situação problemática, propondo as disciplinas como partes de um todo, constitui uma das primeiras versões de que se tem notícia sobre o uso de projetos na educação (LIBÂNEO, 2003).

No entanto, foi na década de 1960 que ressurgiu o interesse pela educação por projetos, agora com a denominação de "trabalho por temas", "temas transversais", alicerçado na concepção de que o ensino deveria privilegiar o desenvolvimento de conceitos-chave, a partir da estrutura das disciplinas. No início, o currículo era organizado por temas e se referia às áreas da história, da geografia e das ciências sociais, o que impregnou a cultura escolar do preconceito de que os projetos de trabalho serviam apenas para ensinar temas relacionados às áreas de conhecimento do meio social e natural. Nesse período, a utilização dos projetos de trabalho na educação escolar introduziu importantes modificações na concepção do aluno como aprendiz e nos conteúdos do ensino.

No país, Paulo Freire¹⁴ foi precursor ao adotar a organização do trabalho pedagógico por temas e ao recusar a “educação bancária”, na qual a educação se tornava um ato de depositar, em que os/a estudantes eram os/as depositários/as e o/a educador/a o/a depositante. A negação da “absolutização da ignorância”, em que a única margem de ação que se oferecia aos/às estudantes era a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Na Europa, as idéias de Célestin Freinet¹⁵ marcavam a aproximação das práticas educativas aos Movimentos de Renovação Pedagógica. Nos anos 1980, ocorreram grandes impactos na educação escolar, efeitos da revolução nas formas de concepção tanto do conhecimento como do processo de ensino-aprendizagem e dos saberes vindos das novas tecnologias de armazenamento, de tratamento e de distribuição da informação.

Em relação à discussão acerca dos saberes vindos das novas tecnologias, é importante destacar o estudo elaborado por Magalhães (2002) e Celani (2000), onde demonstram que a perspectiva tecnicista estreita a visão do educando. Para elas, a visão técnica no campo do ensino foi herdada do positivismo, não sendo preponderante apenas no campo do ensino, mas também em outros campos da prática social. As autoras afirmam que os saberes vindos das novas tecnologias de armazenamento, de tratamento e de distribuição da informação tenham se desenvolvido em virtude de estar voltada à resolução de problemas da prática, dentro de uma estrutura que procura aplicar rigorosamente teorias e técnicas científicas. Na perspectiva do tecnicismo, os/as alunos/as aparecem com a

¹⁴ Paulo Reglus Neves Freire foi um dos mais importantes educadores brasileiros. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica. Paulo Freire delineou uma *Pedagogia da Libertação*, intimamente relacionada com a visão marxista do Terceiro Mundo e das consideradas classes oprimidas na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente. As suas maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários, chegando a influenciar em movimentos como os das Comunidades Eclesiais de Base (CEB). No entanto, a obra de Paulo Freire ultrapassa esse espaço e atinge toda a educação, sempre com o conceito básico de que não existe uma educação neutra: segundo a sua visão, toda a educação é, em si, política.

¹⁵ Foi um pedagogo francês, um importante reformador da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam uma grande referência para a educação nos dias atuais. Para Freinet, que iniciou a carreira docente em 1920, a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. Sua carreira docente teve início construindo os princípios educativos de sua prática, onde enfocava que "ninguém avança sozinho em sua aprendizagem, a cooperação é fundamental". Ele propunha uma mudança da escola, pois a considerava teórica e, portanto, desligada da vida. Suas propostas de ensino estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela constrói seu conhecimento.

disposição de enfrentar os problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos. E, neste caso, o/a professor/a é visto como aplicador/a da técnica aprendida.

Assim como na escola técnica, a escola tradicional, a “bancária”, também não atende as necessidades e, por isto, surgiram as discussões favoráveis a participação ativa dos/as alunos/as que investigam novas metodologias. Quanto a canais institucionais da participação de alunos/as na gestão escolar, os grêmios estudantis datam da década de 1960 e os conselhos escolares, que prevêm o envolvimento dos/as alunos/as e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns Estados da federação, aos anos 1980 (FERRETTI; ZIBAS e TARTUCE, 2004).

Desde o início do século passado, estava evidente a necessidade de mudar a escola, envolvendo mais os/as alunos/as no processo de aprendizagem. Então, se evidencia que o trabalho por projetos é algo que vai além de uma simples técnica para atrair o/a aluno/a e transmitir o conteúdo da disciplina. Trata-se de mais uma postura, uma forma diversa de se pensar a prática pedagógica e as teorias que a sustentam. Um processo de aprendizagem no qual o conhecimento e a intervenção, na realidade, são coisas que não se dissociam.

Neste capítulo, se constatou que o currículo organizado pela antiga estruturação disciplinar é grandemente responsável pelo fracasso da escola, pois este organizado do modo como está não dá conta de expressar uma realidade que é pluridimensional. Por isso, surgiram os trabalhos por “temas”, que estão previstos nos PCNs, assim como a noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres e como “criador” de direitos, participando da gestão pública.

A justificativa teórica para a superação do currículo tradicional por um “pluri, multi ou trans” (disciplinar) encontra-se no embate colocado pelos/as defensores/as da pós-modernidade. As fronteiras entre as disciplinas emboscada nas ciências expressam o modo como a sociedade capitalista estrutura o campo do conhecimento. Nesta visão, a divisão do trabalho industrial está relacionada de forma direta com a divisão do conhecimento em compartimentos estanques.

As novas formas de produção, advindas da reestruturação produtiva (da chamada globalização), exigiu que as antigas linhas produtivas sejam substituídas por ilhas de reprodução. Por isso, o conhecimento e as formas como ele se

organiza precisam seguir esta nova configuração (baseada nos pressupostos da flexibilidade, qualidade total, qualidade da participação, da inteligência emocional). O conhecimento escolar seria incapaz de ajustar-se e responder às questões práticas da realidade (FERRETTI; ZIBAS e TARTUCE, *op. cit.*).

A questão da ética, meio ambiente, educação sexual, consumo, não são contemplados pelo conhecimento especializado. O conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem; o mundo é “complexo” e a complexidade dos conhecimentos precisa de uma nova reestruturação baseada na organização do currículo por “temas”. Não há mais fronteiras entre as áreas do conhecimento. Afinal, o papel da escola é formar o cidadão ativo para uma sociedade democrática, ou seja, “educação progressiva”. E, ao/à professor/a, cabe a tarefa de organizar os conteúdos das várias áreas em torno das “temáticas” escolhidas, procurando não compartimentalizar e enfatizar o exercício da cidadania, através do enfoque da interdisciplinaridade e transversalidade (teias de relações).

Neste item, a intenção do trabalho de pesquisa foi resgatar a história em relação à introdução e desenvolvimento dos trabalhos por projetos na educação escolar. Através do resumo, pode-se constatar que o tema foi introduzido no início do século passado e retomado por estudiosos ao longo dos anos, que, em comum e como premissa básica, tinham a intenção de relacionar aquilo que se ensinava em sala de aula – através dos livros didáticos e de toda experiência e conhecimento adquiridos pelo docente – ao cotidiano dos/as alunos/as.

Ao tratar da história se constatou, também, que os trabalhos por projetos foram relacionados apenas às áreas do conhecimento do meio social e natural, o que culminou em preconceito diante da comunidade e cultura escolar. Por isso, o trabalho de pesquisa identificou que, diante do preconceito, os trabalhos por projetos ressurgiram como “trabalho por temas” ou “temas transversais”, talvez na tentativa de minimizar tal preconceito. A comunidade escolar pôde, mais uma vez, tentar relacionar e aproximar a teoria das salas de aula ao dia a dia dos estudantes.

Mas, ao resgatar a trajetória histórica, o trabalho de pesquisa aponta para o surgimento do protagonismo juvenil como possível alternativa para este conceito pedagógico, que dividi opiniões em relação aos seus benefícios e malefícios diante da comunidade e cultura escolar. Conhecer sua trajetória e compreender o

trabalho por projetos torna-se fundamental para a compreensão do Programa Aprendiz Comgás, que o adotou como possível alternativa para a aplicação e desenvolvimento de sua “tecnologia social¹⁶”.

Por isso, no próximo capítulo, apresentarei o Manual do Professor. Trata-se de um documento elaborado pela equipe do Programa Aprendiz Comgás, que tem por objetivo apresentar a metodologia de ensino desenvolvida pelo Programa aos professores da rede pública estadual de ensino. Através de ferramentas, jogos e dinâmicas, o Manual do Professor se propõe a ser um elo entre teoria e prática. Além disso, o leitor terá acesso às informações acerca do Projeto Disseminação, responsável pela introdução do Programa nas unidades da rede pública estadual de Campinas/SP.

¹⁶ Considera-se tecnologia social todo produto, método, processo ou técnica criados para solucionar algum tipo de problema social e que atendam aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e impacto social comprovado. É um conceito que remete para uma proposta inovadora de desenvolvimento, baseada na disseminação de soluções para problemas voltados a demandas de água, alimentação, educação, energia, habitação, renda, saúde e meio ambiente, dentre outras. As tecnologias sociais podem nascer no seio de uma comunidade ou no ambiente acadêmico. Podem ainda aliar saber popular e conhecimento técnico-científico. Importa essencialmente que sua eficácia seja multiplicável, propiciando desenvolvimento em escala.

4 - Programa Aprendiz Comgás: Possibilidades e Limites

A escola, entendida como solução concreta para aquilo que muitos classificam como “problema social”, tem seu acesso restrito aos/às jovens, visto que não atende à totalidade de pessoas na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos, principalmente das camadas populares. Há um esforço pela manutenção das ofertas de vagas, mas pouco de efetivo se tem feito em relação à qualidade do ensino oferecido pelas escolas. No entanto, apesar da garantia do acesso à escola pública, muitos/as alunos/as são reprovados/as e abandonam seus estudos. Entre os fatores responsáveis por essa situação, estão a baixa qualidade do ensino e a inadequação da escola aos/às jovens das camadas populares que majoritariamente a freqüentam. Seja porque se desconhece esse público, seja porque o professorado é submetido a condições de trabalho incompatíveis com a formação continuada e com o aprimoramento pessoal, pode-se dizer que o ensino público brasileiro ainda não garante aos/às seus/as alunos/as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal significativa com o saber, tão relevante para o êxito da aprendizagem (CHARLOT, 2001).

Para tentar mudar este quadro que atinge estudantes de todo o país, vários são os programas e projetos implantados em escolas públicas estaduais e municipais. O Programa Aprendiz Comgás aparece justamente neste contexto, afirmando contribuir com o aprendizado e desenvolvimento dos/às jovens no exercício da cidadania, na participação e intervenção comunitária, por meio do desenvolvimento de projetos, ao mesmo tempo em que dissemina a tecnologia social Aprendiz Comgás, para atender jovens e, se possível, influenciar políticas públicas para a juventude.

Nesta pesquisa, o levantamento das informações foi dividido em duas etapas: na primeira, a intenção foi resgatar e sistematizar o conhecimento produzido sobre o protagonismo juvenil no Brasil; e, na segunda, a intenção foi apresentar e discutir as informações colhidas em campo.

Os principais objetivos do levantamento de documento de campo para a pesquisa estiveram pautados na identificação do conhecimento que o Programa Aprendiz Comgás tem acerca do protagonismo dos/as jovens e que não está

compilado ou sistematizado, fazendo parte da experiência pessoal e profissional dessas pessoas; em obter a colaboração dos/as professores/as no sentido de aceitar aplicar o questionário de pesquisa; em captar as impressões e considerações dos/as jovens participantes. Estes objetivos relacionados ao campo são perseguidos nos capítulos quatro e cinco que apresentam a análise interpretativa a partir de documentos e da aplicação de questionários.

Num primeiro momento tomaram-se como base para a apresentação dos dados deste capítulo os documentos do Programa Aprendiz Comgás. Desta forma, pode-se afirmar que sua meta principal é formar os/as jovens para o desenvolvimento e a viabilização de projetos sociais nas comunidades onde vivem. No manual “Tecnologia Social para a Juventude”, se afirma que o resultado esperado é que os/as jovens, ao serem apoiados para implementar seus projetos, potencializem ações sociais, ampliando a reflexão sobre suas comunidades e sociedade adquirindo competências e habilidades fundamentais na construção de sua cidadania.

Parte-se do suposto que a juventude constitui parcela predisposta à mudança, pois em pesquisa realizada em 2004 pelo Instituto Cidadania, intitulada “O Perfil da Juventude Brasileira”, 57% dos/as jovens diziam acreditar poder mudar muito o mundo, 24% que poderiam mudá-lo um pouco e uma parcela crescente dos/as jovens expressava grande abertura aos valores de solidariedade social e responsabilidade ambiental (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2007, p. 10).

Porém, no documento se afirma que a participação e a ação autônoma do/a jovem na sociedade só pode se efetivar plenamente quando ancorada numa rede de sustentação e de apoio do mundo adulto. Com o intuito de compor essa rede de sustentação da participação cidadã da juventude, o Programa construiu e mantém um conjunto de ações educativas complementares à escola.

4.1 - Programa Aprendiz Comgás

A Comgás é uma empresa privada que distribui gás natural canalizado aos setores industrial, comercial, residencial e veicular das regiões metropolitanas de

São Paulo, Campinas, Baixada Santista e Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo.

Em 2000, uniu-se à Associação Cidade Escola Aprendiz, uma organização não-governamental, com sede na cidade de São Paulo, que tem como objetivo “construir oportunidades educativas para transformar os potenciais de crianças e jovens em competências para a vida”. Desta união criou-se o Programa Aprendiz Comgás, que surgiu com o propósito de contribuir para o desenvolvimento dos/as jovens no exercício da cidadania, na participação e intervenção comunitária por meio do desenvolvimento de projetos.

É importante destacar que a Associação Cidade Escola Aprendiz teve papel fundamental na estrutura, desenvolvimento e implantação do Programa Aprendiz Comgás. A experiência adquirida por esta organização não-governamental em programas e projetos direcionados ao/a jovem – em especial ao/a seu ingresso em ações onde aparece como protagonista – resultou na criação do Programa Aprendiz Comgás e, em seguida, na sua disseminação por escolas da rede pública estadual de ensino. Há, também, experiências entre o Programa e escolas da rede pública municipal, como, por exemplo, em Jaguariúna/SP, onde unidades educacionais da prefeitura ingressaram no Programa com alunos/as do Ensino Fundamental II. Na parceria existente entre o Programa Aprendiz Comgás – que vem atendendo às perspectivas da Comgás em relação à noção de responsabilidade social empresarial, como um Programa no rol de outros projetos sociais que possui – e a Associação Cidade Escola Aprendiz, cabe à Comgás o financiamento e as despesas com profissionais do Programa.

Em sua avaliação interna, o Programa Aprendiz Comgás afirma ter garantido ao/a jovem instrumentos para ampliar a sua atuação na sociedade, o que deveria resultar em efetiva melhora da qualidade de vida do indivíduo e de seus pares. Isso, na prática, corresponde aos principais objetivos do Programa. Desde o início, o Programa Aprendiz Comgás afirma ter demonstrado preocupação em desenvolver uma “tecnologia pedagógica” que pudesse ser compartilhada com outras organizações para a co-responsabilidade no âmbito social.

Nos primeiros cinco anos de existência do Programa afirma-se ter capacitado aproximadamente 1400 jovens, que elaboraram e desenvolveram

cerca de 320 projetos de intervenção social, visando solucionar questões de suas comunidades, com foco nos temas saúde, meio-ambiente, cidadania e comunicação.

Para o Programa Aprendiz Comgás, a conquista plena da cidadania do/a jovem brasileiro depende não apenas de leis, mas da capacidade e disponibilidade da sociedade em lhe conferir voz e, ao mesmo tempo, escutá-lo/a. Esta é a proposta do Programa ao buscar formar adolescentes e jovens protagonistas e ao adotar a participação e a ação como mecanismos de exercício da cidadania.

Os “Aprendizes Comgás”, como são chamados, trabalham noções de cidadania, mobilização social, captação de recursos, articulação de parcerias, elaboração de projetos e passam por oficinas específicas como, por exemplo, teatro e dança. O/a jovem aprendiz Comgás é idealizador/a, coordenador/a e executor/a de um projeto de intervenção social que – supõe-se – promove melhorias na comunidade onde vive. Afinal, como afirma o Programa, a redução da distância entre idéia, desejo e realidade opera uma mudança significativa no/a jovem, que se vê com poder de ação. Planejar um produto é, em um só tempo, como ser capaz de transformar a realidade e se ver como um legítimo autor/a e empreendedor/a de sua própria vida.

De acordo com o Programa Aprendiz Comgás, a primeira mudança na dinâmica é dada pela posição diferenciada que os/as jovens ocupam em ação. Passam a ser vistos/as como atuantes, com opiniões próprias, a mostrar seus projetos e a fazer com os/as outros/as integrantes da comunidade escolar. Alunos/as, mais velhos/as ou mais novos/as, professores/as e pais, passam a ser o público-alvo dos projetos. De acordo com o relatório interno, os/as jovens se orgulham do que fazem e isto os/as ajuda a crescer. Os/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as, identificam naqueles/as alunos/as capacidades que não eram observadas anteriormente. Ficam mais curiosos/as a respeito de seus interesses e potenciais e muitos passam a repensar a sua prática em sala de aula. Segundo a avaliação interna do Programa Aprendiz Comgás, parte dos/as professores/as de Campinas/SP considerou a mudança de atitude destes/as jovens como positiva, pois fornece outro “modelo juvenil” para a comunidade escolar: atuante, responsável e criativo.

A organização da estrutura do Programa prevê três ações (projetos) que o compõem e desenvolvem atividades complementares:

01. O projeto “Formação” é direcionado aos/às jovens que desejam implementar projetos sociais nas suas comunidades. Três vezes por semana, por um período de cinco meses, estes/as jovens participam de atividades educacionais e culturais na sede do Programa Aprendiz Comgás, no Bairro do Brás, na cidade de São Paulo. Os grupos aprendem a elaborar projetos de interesse social e são estimulados/as a colocá-los em ação. Após o período de formação inicial, os grupos recebem acompanhamento técnico e pedagógico por mais cinco meses, se desejarem ampliar seus conhecimentos.
02. O projeto “Coletivo Jovem” é destinado aos/às jovens que já participam ativamente de projetos sociais e desejam trocar conhecimentos com outros/as jovens protagonistas, criando redes colaborativas.
03. O projeto “Disseminação” tem o objetivo de levar para outras cidades e, conseqüentemente para um número cada vez maior de pessoas, a metodologia desenvolvida pelo Programa Aprendiz Comgás no trabalho com jovens. O Projeto Disseminação oportuniza o acesso a esta metodologia por educadores/as de escolas públicas de ensino Fundamental II e Médio que, posteriormente, irão trabalhar e repassar o conhecimento adquirido aos/às jovens.

O programa se divide, então, em três projetos com objetivos complementares: o “formação” atinge o público jovem diretamente e parece funcionar como laboratório para criação da chamada “tecnologia social”. Suas condições de funcionamento são diferenciadas em relação aos outros dois; os/as jovens que passam por esta fase e realmente se constituem protagonistas (empreendedores) são público do projeto denominado “coletivo jovem”. Este pretende retroalimentar as ações iniciadas e/ou a chama acesa durante a fase inicial. Estes dois projetos funcionando na cidade de São Paulo (sede da empresa) atingem diretamente os/as jovens e servem para testar/reconstruir a metodologia do programa; a terceira vertente chama-se “Projeto Disseminação” e pretende ocupar espaços públicos, especialmente as escolas, para ampliar seu raio de ação e atender ao segundo objetivo básico colocado de influenciar políticas públicas. Assim, a empresa e a ONG (a partir da ONG formada pelo

consórcio das duas organizações) buscam a parceria da Secretaria de Estado da Educação para levar ao interior do Estado de São Paulo suas idéias de como atender à juventude e contribuir na resolução do “problema social” que o/a jovem representa. Na disseminação, a empresa amplia seu raio de ação e o faz utilizando o público, o espaço, a infra-estrutura e o pessoal que dispõe o poder público – Secretaria da Educação. Esta última faceta do Programa não trabalha com os/as jovens diretamente, mas com formação e acompanhamento de professores/as para multiplicarem o trabalho do Aprendiz Comgás.

Esta idéia apresentada pela Comgás, através de seu Programa, corresponde ao discurso de Bresser Pereira e Grau (1998) e representa concepção próxima ao ideário neoliberal.

Assim, considerando esta estrutura, o foco do estudo em Campinas/SP será estas turmas de alunos/as inclusas no que se convencionou chamar de Projeto Disseminação, mas que não difere do Programa original no que diz respeito à metodologia. Neste caso, a estrutura e o funcionamento é que são diferentes.

4.1.1 – Estratégia Metodológica

No estágio atual do Programa Aprendiz Comgás e em sua disseminação pelo interior do Estado de São Paulo, as diferentes ações educativas estão apresentadas em formato de ficha técnica, explicitando o que são, seus objetivos (quando usar/para quê), desenvolvimento ou modo de funcionamento. Trata-se de um roteiro que indica possibilidades de variações, ou, ainda, desdobramentos da ação ou aspectos para os quais o/a educador/a deve estar atento/a no desenvolvimento da atividade e, finalmente, um item, “Nossa Experiência”, com observações em torno do modo como foi realizada no Programa.

No primeiro caso, o Programa utiliza “dispositivos” para apresentar os “conceitos”, que estão ordenados segundo sua principal função: a) favorecer a convivência e a participação coletiva em direção à tarefa (roda, acordo de convivência, mediação de conflitos, plenária e orientação de grupos); b) trabalhar a ambiência (cenário); c) favorecer mecanismos de processamento – registro e memória – dos aprendizados (protocolo e caderno de relato dos/as jovens aprendizes sobre atividades do dia) e; d) avaliação do processo de aprendizagem

(marco zero, sondagem diária e roda dos aprendizados). Nestes itens se busca explicitar, passo a passo, a metodologia a ser desenvolvida em cada aula ou encontro e pretende facilitar a construção dos projetos num segundo momento metodológico oportunizado com a mediação da chamada “Árvore Lógica”. A seguir se explicita este primeiro conjunto de ações:

a) roda, acordo de convivência, mediação de conflitos, plenária e orientação de grupos

A “*roda*” é o momento de “diálogo” no coletivo. Todos/as os/as jovens de um grupo, educadores/as e convidados/as (se houver) sentam-se em círculo para conversar. Este dispositivo tem por objetivo propiciar o encaminhamento e compartilhamento de informações e decisões de maneira coletiva, participativa e democrática.

O “*acordo de convivência*” é constituído por vários itens e regras, elaborado pelo grupo de jovens e coordenado/a pelos/as educadores/as e serve de eixo norteador para a convivência e para a tarefa comum a ser realizada por todos/as. Tem como objetivo estimular a reflexão sobre a atitude individual e a vivência em grupo, quando os/as jovens debatem propostas formuladas para chegar a um acordo coletivo.

A “*mediação de conflitos*” é uma conversa pontual para recuperar a capacidade de produção em grupo, preservando sua coesão e novamente direcionando os/as jovens para o foco do projeto a que estão se propondo. O Programa considera que os conflitos são inerentes ao trabalho em grupo e sua mediação pode reorientar e impulsionar o grupo em direção à tarefa.

A “*plenária*” é um momento onde se reúnem todos/as os/as participantes do grupo – jovens e educadores/as – para uma determinada tarefa, deliberativa ou de produção conjunta.

E a “*orientação de grupo/projeto*” é o encontro entre os/as educadores/as e todos/as os/as integrantes de um grupo ou projeto.

b) O “*cenário*” é o elemento cênico para a ambientação do espaço onde se realiza o encontro. Escolhem-se algumas imagens e/ou objetos relacionados ao tema abordado no dia, afixando-os no local, compondo assim um cenário, um contexto instigante para o trabalho. Esses cenários têm a finalidade de sensibilizar para o tema em questão, facilitar a compreensão dos/as jovens sobre

o conteúdo da atividade, além de expandir as possibilidades de comunicação dos/as educadores/as com os/as jovens e destes entre si.

c) protocolo e caderno de relato

“*Protocolo*” é uma forma e procedimento de registro, utilizada para relatar e noticiar os acontecimentos de um dia ou de uma situação em particular. Para o desenvolvimento deste dispositivo, o Programa tomou como referência o teatro de Bertolt Brecht, usado principalmente nas suas “peças didáticas”, visando o registro da criação artística teatral.

O “*caderno de relato das atividades do dia*” é o registro escrito sobre os acontecimentos de uma oficina. Esse registro é feito por um/a dos/as jovens após o término dos trabalhos e em rodízio. É uma espécie de diário coletivo, onde os/as jovens podem narrar a sua concepção em relação a cada uma das oficinas e contar um pouco sobre si.

d) avaliação do processo de aprendizagem

Quanto ao “*marco zero*”, trata-se de um instrumento de acompanhamento e avaliação destinado a nutrir os/as educadores/as de informações que servem para (re) orientar a proposta pedagógica e monitorar os resultados alcançados. Pode ser focado no/a jovem e no projeto. O marco zero “indivíduo” coleta dados sobre cada jovem referentes a aspectos considerados importantes pelo/a educador/a no acompanhamento da formação do/a jovem e é respondido de forma individual. Já o marco zero “projeto”, além de ser respondido coletivamente pelos integrantes dos grupos de projetos, privilegia informações sobre o projeto e representa o primeiro momento onde o grupo reflete e descreve formalmente aspectos importantes relacionados à ação social que pretendem realizar.

A “*sondagem diária: reconhecendo o processo por etapas*” é o momento de síntese e elaboração, por meio de registro escrito feito individualmente pelo/a jovem, ao fim de cada encontro e sob solicitação dos/as educadores/as. Constitui-se também numa forma de acompanhar/avaliar o aprendizado de cada jovem a cada encontro, propiciando condições para que ele/a mesmo/a perceba no que o trabalho daquele dia contribuiu para seu projeto e seu aprendizado.

E a “*roda dos aprendizados*” é a situação dirigida para proporcionar a socialização de aprendizados resultantes de experiências/vivências no grupo maior. Pode ser utilizado para a troca das experiências entre os diversos grupos em torno de contato com a comunidade (parceiro do local de ação, público-alvo

do projeto). Segundo o Programa, seu uso possibilita a ampliação do conhecimento individual e em grupo.

Em seguida, o Programa Aprendiz Comgás apresenta as “atividades”, que estão organizadas com a intenção de favorecer os objetivos da trajetória e da elaboração do projeto nos moldes da metodologia denominada “Árvore Lógica” (justificativa, objetivos, ações, recursos, cronograma, etc). Além disso, aparecem com o intuito de adquirirem habilidades, informações e o processamento coletivo das informações acerca dos projetos elaborados pelos/as jovens. As “atividades” estão dispostas em 32 itens: “lugares da cidade”, “troca” (espaços culturais), “a cidade vista de cima”, “roda de habilidades”, “oficina de habilidades”, “justificativa”, “ações”, “mapa de contexto”, “público-alvo”, “visita ao local de ação”, “objetivo geral e objetivos específicos”, “recursos e orçamento”, “cronograma”, “escrita”, “indicadores”, “ação social – I”, “ação social – II”, “cronograma de acompanhamento dos projetos”, “expedição investigativa”, “atividade temática”, “oficina específica”, “mapa de percurso”, “a hora do analista”, “carta de princípios e missão do projeto”, “mapa de contexto dos parceiros”, “produção coletiva da proposta”, “simulação de métodos de captação de recursos”, “simulação de negociação”, “dia dos grupos”, “dia da ação no bairro”, “ação piloto” e a “feira de projetos”.

Como se pode notar, a metodologia aparece explicitada à exaustão num manual que se notabiliza pela previsão do que e do como fazer para chegar à montagem dos projetos que supostamente levariam os/as jovens a empreender e tornarem-se protagonistas. No entanto, parece estranho o fato dos dois conceitos trazerem embutidos a previsão do desenvolvimento de ações autônomas e o que se pode notar é a prática da tutela. Mesmo que se considere o discurso apresentado de que o/a jovem precisa da orientação do adulto, a metodologia ancora-se exageradamente na técnica e na previsão antecipada que poderá se constituir em dificultador para o protagonismo juvenil.

Explicita-se, a seguir, este segundo momento da metodologia:

a) Árvore Lógica

Apesar de todos os itens serem importantes para o desenvolvimento das atividades, o mais comentado e discutido é a Árvore Lógica. Trata-se de um modo de ordenar / desenvolver um projeto que se utiliza de uma estrutura lógico-dedutiva, organizada como árvore de complexidade crescente ou decrescente,

podendo ser lida de forma ascendente (se isso, então aquilo) ou descendente (para que X ocorra, é preciso que Y aconteça), podendo ser trabalhada pelo método de “visualização móvel” (por cartões), a partir do qual se ordenam e se desdobram os diferentes planos previstos: objetivos, ações, atividades e recursos. A estratégia é que durante a elaboração da Árvore Lógica, as diferentes idéias dos/as jovens, para cada passo da elaboração do projeto, sejam sempre escritas em cartões (uma idéia por cartão) e possam ser afixadas numa parede ou quadro, permitindo sua permanente visualização e mobilidade. Mexem-se os cartões por aproximação, semelhança, complementaridade e também de acordo com a lógica da árvore: “(...) o que depende do que vem antes, do que vem depois (...)”, etc.

A opção por uma ferramenta como esta é oferecer uma estrutura que ajuda a dar clareza e organicidade a uma idéia. Sua ordenação lógica, seu estilo fortemente “formalizado” devem servir apenas como um ordenador de passos, de momentos no planejamento e não podem sobrepor-se às múltiplas produções / descobertas do jovem ao pensar sobre seu projeto e sobre o que é fazer projetos. Sua utilização não pode deixar que os jovens percam de vista o “sentido” do fazer, ou seja, o “gosto em fazer”, esta dimensão invisível que liga o sentir e o pensar / agir. (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2007, p. 61)

A Árvore Lógica integra um percurso formativo (ou currículo), que é um conjunto de ações e oportunidades educativas planejadas e articuladas numa seqüência de tempo, de forma a favorecer a construção e o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos/as educandos/as em relação aos objetivos propostos. A intenção é contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos/as jovens no exercício da cidadania, da participação e da intervenção comunitária, por meio do desenvolvimento de projetos sociais.

4.1.2 – Avaliação do Programa

Desde 2001, o Programa Aprendiz Comgás é avaliado externamente por uma equipe de especialistas. A última avaliação foi realizada em 2004 pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Além da avaliação externa, há um relatório de atividades, elaborado

pela equipe interna, com a intenção de avaliar o trabalho desenvolvido no Projeto Disseminação.

Em 2006, a avaliação focou o curso de formação de professores do Projeto Disseminação do Programa Aprendiz Comgás, que foi realizado junto a dois grupos distintos, o de professores/as da rede estadual de ensino de Campinas/SP (Diretorias Leste e Oeste) e São Bernardo do Campo/SP, correspondentes a três projetos aprovados pela CENP (publicado em Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 05 de dezembro de 2006): Projeto Básico Formação Continuada, com 97 horas – São Paulo/Centro de Referência do Programa Aprendiz Comgás; Projeto Básico Formação Inicial Campinas, com 125 horas – Campinas/DE da Região de Campinas Oeste; e Projeto Básico Formação Inicial São Bernardo do Campo/SP, com 105 horas – São Paulo/Centro de Referência do Programa Aprendiz Comgás.

Os/as professores/as pertencentes à Formação Continuada (formados/as em 2005 e 2004) integraram-se a estes dois grupos, já que, devido à mudança do formato do ano de 2005 (convocação e bolsa auxílio mensal) para 2006, com a emissão do certificado da CENP, poucos/as professores/as dos anos anteriores puderam participar nesta nova organização. O período de formação dos/as professores/as de Campinas foi entre maio e dezembro e de São Bernardo do Campo entre julho e dezembro. Optou-se por se fazer um relatório único para as três ações (projetos), já que os resultados abrangeram os dois grupos de professores/as. Os aspectos particulares a cada um foram indicados. Porém, antes de adentrarmos ao seu conteúdo, será importante discutirmos um pouco sobre avaliação e suas funções quando diz respeito a um programa.

A avaliação de programas é um processo que gera diversas discussões, por ser complexo e imerso em aspectos ideológicos, políticos, econômicos, culturais, etc. Uma definição típica de dicionário (FERREIRA, 2007) afirma que “avaliar é determinar ou estabelecer o valor de; examinar e julgar”. No entanto, entre os/as avaliadores/as profissionais, não há uma definição com a qual todos/as concordem em relação ao sentido exato do termo “avaliação”. É uma palavra que tem sido usada por vários teóricos da avaliação para se referir a um grande número de fenômenos distintos.

Segundo Ribeiro (2000, p.15), “a avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade”. Quando

falamos em avaliação, com certeza não estamos fazendo referência sempre à mesma coisa; isso porque não há um só tipo de avaliação sobre o qual exista consenso.

A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia. Não aquela que fazemos ou que estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na Escola, mas outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos. Ao longo de um seminário, por exemplo, todos estarão fazendo avaliações, procurando respostas a questões do tipo: Como é que sinto? Estou gostando? Está valendo à pena? Estou de fato construindo um novo conhecimento? É assim que, nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos (SAUL, 1988, p. 64).

Entre as várias definições conhecidas de avaliação, aparece a proposta por Scriven (1967), que a define como “julgar o valor ou o mérito de alguma coisa”.

A avaliação usa métodos de pesquisa e julgamento, entre os quais: determinação de padrões para julgar a qualidade e concluir se esses padrões devem ser relativos ou absolutos; coleta de informações relevantes; e aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância. Leva a recomendações cuja meta é aperfeiçoar o objeto de avaliação em relação a seu (s) propósito (s) futuro (s).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacam a importância da redação de um relatório numa avaliação e afirmam que a escrita deste documento é um passo aos quais muitos avaliadores dão pouca importância, o que é frustrante para os públicos da avaliação.

A finalidade de um relatório de avaliação está diretamente ligada ao uso que se pretende fazer dessa avaliação. Quando a avaliação é formativa, sua finalidade é melhorar o programa; quando o papel da avaliação é somativo, o relatório deve dar informações e julgamentos do valor do programa àqueles que podem querer adotá-los, vão adotar a alocação de recursos para sua continuidade ou têm o direito de conhecer os resultados dos programas por outros motivos. Muitas vezes, os relatórios da avaliação servem a finalidades políticas ou de relações públicas. Na verdade, os relatórios de avaliação têm muitas finalidades diferentes. Mas o ponto comum a todas elas é “transmitir a mensagem” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 554).

Desta forma, a base das discussões apresentadas a seguir é o relatório de avaliação produzido pelo CENPEC e cujo foco se deu no Projeto Disseminação que teve os/as professores/as formados/as para o uso da metodologia em três ações específicas.

O Programa Aprendiz Comgás buscou, por meio do curso de formação que envolveu 37 professores/as das escolas públicas estaduais de Campinas/SP, ampliar a sua visão sobre o potencial juvenil. No terceiro ano de disseminação da metodologia, se evidenciou, através da avaliação apresentada, que a atuação diferenciada dos/as professores/as, em relação ao papel de intervenção dos/as jovens, é o meio mais eficaz rumo à transformação da dinâmica escolar e comunitária referente aos/às jovens. Quanto mais o/a professor/a se apropriar dos princípios metodológicos, mais chances terá de envolver os/as jovens e conseguir resultados positivos na orientação de seus projetos, segundo a afirmação feita pelos responsáveis do Programa Aprendiz Comgás.

Desta forma, esperava-se uma transformação em duas frentes: o desenvolvimento do/a jovem por meio da atuação em projetos e a ampliação da visão dos/as professores/as em relação a estes/as protagonistas, podendo resultar em problematizações e mudanças na metodologia aplicada em sala de aula.

No entanto, é preciso considerar que cada unidade escolar impõe desafios diferentes à aplicação da metodologia e cada professor/a encontra, por sua vez, outros encaminhamentos, os possíveis dentro da sua realidade e seu entendimento. Portanto, os resultados não são homogêneos, pois são adequados de acordo com a realidade observada em cada unidade escolar. Importante destacar que os/as professores/as da rede pública são acompanhados/as pela coordenação do Programa e têm à disposição possibilidades de contato por meio eletrônico. Neste sentido, destaca-se inclusive a formação feita à distância por meio eletrônico, onde os/as professores/as receberam através de um *site* exclusivo dicas e orientações, esclareceram dúvidas e apresentaram sugestões ao Programa. Também possuíam à disposição, ainda através de meio eletrônico, um fórum de discussões e um *link* específico onde responderam às perguntas elaboradas pela coordenação do Projeto Disseminação.

A coordenação do Programa esperava que a ampliação da visão dos/as educadores/as em relação ao potencial juvenil dada pelo curso possibilitasse a problematização da metodologia utilizada em sala de aula. Pretendia-se que, ao fim do processo, a reflexão em relação aos problemas envolvendo os projetos os/as levasse a uma reflexão sobre a prática na sala de aula.

Considera-se que a experiência produziu, de fato, a revisão e reflexão a respeito da prática, na medida em que os/as professores/as passaram a buscar meios de aplicação e adaptação de alguns deles em sala, o que pôde ser observado em grande parte dos relatórios e reflexões postados no curso on-line¹⁷, assim como nas avaliações do curso.

O relatório de avaliação apontou que grande parte dos/as professores/as fez uma revisão de seus métodos de ensino, visto que alguns demonstraram interesse em estender esta experiência ao restante do corpo docente. A principal estratégia enunciada foi à utilização dos horários de HTPCs, começando em 2007, com a apresentação dos resultados dos projetos de 2006 e atividades de sensibilização e integração entre os/as professores/as.

Os/as professores/as relataram mudanças em sala de aula em decorrência desta experiência e manifestaram a intenção de aprimorar o planejamento de suas aulas, introduzindo dinâmicas que promovessem a sensibilização e reflexão dos/as alunos/as em relação a alguns conteúdos, utilizando dispositivos metodológicos, como o Acordo de Convivência, no início de cada ano ou semestre, e ferramentas da elaboração de projetos para pesquisa em sala de aula. Pode-se dizer que esta revisão foi impulsionada por dois aspectos: pelos princípios de horizontalidade e protagonismo experimentados com os/as jovens e pelas ferramentas de elaboração do projeto, especificamente o “Mapa de Contexto”¹⁸.

¹⁷ O curso *on-line* oferecido aos/as professores/as do Projeto Disseminação, em 2006, constava de textos e enquetes com o objetivo de apresentar uma discussão acerca do trabalho realizado com os/as jovens nas unidades escolares.

¹⁸ A construção de mapas é considerada um dos primeiros impulsos de aprendizagem da vida. Os mapas são criados para marcar os caminhos, trilhas por onde caminhar no espaço abstrato do mundo. Servem para nos levar do lugar onde estamos para o lugar onde desejamos ir. Tem, por objetivo, possibilitar, por meio de um instrumento gráfico, a visualização das relações que são estabelecidas entre o público-alvo e as várias esferas da sociedade. Refletir sobre as múltiplas e complexas influências do meio social mais amplo num público-alvo específico. O Mapa de Contexto orienta a análise do conjunto de dados que cercam e influenciam o público-alvo. A construção e análise do mapa nos permitem observar quem é o PA e o que interfere na vida dessas pessoas, ajudando, assim, a traçar estratégias de atuação mais precisas para este público.

Especificamente em relação ao olhar diferenciado dos/as jovens protagonistas em direção ao seu público-alvo, cabe comentar brevemente o cuidado com que se pensa o público-alvo a partir da ferramenta “Mapa de Contexto” e o enriquecimento do olhar sobre as relações sociais. O objetivo é que o grupo passe a conhecer as necessidades do público-alvo e consiga, se necessário, adaptar a sua proposta a esta realidade.

Os princípios de horizontalidade e protagonismo marcaram positivamente a experiência com os/as jovens que integraram o Programa em 2006 (APRENDIZ COMGÁS, 2007). Os acordos de convivência, a resolução de conflitos em grupo e, principalmente, a exploração dos interesses dos/as jovens para a construção de um aprendizado coletivo – a construção do projeto – foram aspectos importantes na experiência destes/as professores/as. Apenas um/a professor/a, num conjunto de 23 que responderam ao questionário de avaliação final, apontou dificuldades na aplicação desta metodologia numa sala de aula com 40 alunos.

Em relação aos instrumentos metodológicos, foi possível observar que o Mapa de Contexto foi importante por colocar o aluno em contato com a comunidade em uma posição de pesquisador. O bom aproveitamento desta ferramenta junto aos jovens foi apontado pela grande maioria dos professores e todos ressaltaram o seu potencial de pesquisa, mesmo aqueles que avaliaram que poderiam ter obtido melhores resultados na experiência que tiveram com os jovens (MANUAL APRENDIZ COMGÁS, 2007).

Por fim, o relatório do Programa Aprendiz Comgás contém uma afirmação de que atuando neste campo, em parceria com as escolas públicas estaduais, pode colaborar para a formulação de políticas para a juventude, pautada pelo paradigma do/a jovem como sujeito de direitos. Também é importante destacar que o Programa, ao acompanhar a preparação da divulgação da proposta aos/às alunos/as, enfatizou aos/às professores que o critério de seleção de jovens não poderia ser baseado no seu desempenho em sala de aula; o grande critério de participação seria o interesse e a clareza da idéia do tema proposto.

Parte dos/as professores/as não se sentiu seguro/a com esta orientação, mas o fato é que vários deles/as passaram a orientar projetos cujos integrantes eram considerados “maus alunos”. Foi necessário apenas algum tempo para

surgirem os primeiros elogios a estes/as jovens. No relatório interno do Programa consta, ainda, que os/as professores/as passaram a se surpreender com o interesse e a responsabilidade desses/as jovens na realização de sua proposta e isso foi sempre relacionado ao fato destes/as estarem fazendo algo com o qual se identificavam.

A situação inversa também existiu: alunos/as considerados/as exemplares em sala de aula não demonstraram um desempenho satisfatório no desenvolvimento do projeto. Para o Programa, essa experiência forneceu aos/às professores/as participantes outras referências do desempenho e do potencial dos/as jovens em geral. E, além disso, estas referências passaram a estar relacionadas a posturas pedagógicas que ofereceram espaço para conhecer os/as jovens.

O relatório aponta que houve aumento da auto-estima¹⁹ dos/as jovens e melhor envolvimento nas atividades em aula; o aumento da auto-estima dos/as jovens foi um ponto unânime no discurso dos professores envolvidos na orientação dos projetos.

O fato dos/as jovens desenvolverem e implementarem projetos cujos temas são de sua escolha e interesse é algo novo em seu cotidiano. É diferente dos projetos habitualmente realizados nas escolas e também do que se observa ao ir além dos muros escolares – não se costumam observar, nos espaços ocupados pelos/as jovens no bairro em que moram, em suas casas, entre os/as amigos/as, ambientes promotores da atuação juvenil. As exceções são os grupos juvenis organizados, dos quais os grêmios estudantis são exemplo.

Outro aspecto apresentado como positivo foi o envolvimento das direções escolares. Por isso, as chances de sucesso do Projeto Disseminação e, por consequência do Programa – garantem os/as coordenadores/as, em São Paulo – aumentaram significativamente.

Para além da avaliação externa se realiza também um processo avaliativo interno. Neste último, se observou que nos projetos elaborados pelos/as jovens as idéias apresentadas eram plenamente viáveis, pois conjugavam, principalmente, os seguintes fatores: o grupo foi capaz de fazer o que propôs; e a proposta foi “socialmente necessária”, isto é, houve interesse do público-alvo.

¹⁹ Em psicologia, auto-estima incluiu a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma como sendo intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau.

O fato do local de ação de 80% dos projetos ser a própria escola não é visto, em si, como um fator negativo. Pelo contrário, ressaltou-se, neste relatório, inúmeros impactos positivos a este respeito. Notaram-se, entretanto, alguns aspectos dificultadores determinados pela relação muito próxima dos/as jovens com o local de ação, pois, algumas vezes, os/as próprios/as professores/as fizeram a intermediação entre escola (local de ação) e grupo e entre grupo e público-alvo. No entanto, é preciso admitir que, ao/a escolher a própria escola como local de ação, a “tecnologia”, neste caso, possa ter funcionado parcialmente em relação à instrução e desenvolvimento do/a jovem na elaboração e execução de projeto social. Afinal, uma vez realizado dentro deste universo, o Programa se assemelharia a outras tantas ações que a escola poderia realizar sem esta proposta ou parceria. Além disso, a noção de “cidadania ativa” proposta no Programa Aprendiz Comgás não teria se transformado em outra coisa, visto que até mesmo o/a professor/a precisou fazer a mediação?

Quanto aos aspectos dificultadores, o relatório apontou a desistência dos/as adolescentes. Na formação de professores/as de 2006, 25% das escolas ingressantes desistiram de participar do Programa Aprendiz Comgás, uma de São Bernardo do Campo/SP e seis de Campinas/SP, sendo estas pertencentes à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste. As anteriores não apresentaram este índice, tendo ocorrido apenas uma desistência.

Os motivos apresentados para a desistência foram: a falta de tempo, pois os/as professores/as estavam comprometidos com outros cursos relacionados à educação (Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, curso de LIBRAS), além de terem carga horária de aulas completa; dificuldades com os/as jovens, categoria que incluiu a falta de horário comum para os encontros (entre professores/as e jovens), seguida de desistência dos grupos; interesse isolado de jovens, não se formando grupos; receio em lidar com jovens inscritos/as não alunos/as (receio observado em relação à escola); não adesão de jovens (professores/as alegaram não haver jovens interessados/as em realizar os projetos).

A análise dos motivos apresentados como fatores de dificuldade se referia ao perfil dos/as professores/as participantes e à comunicação entre professores/as e jovens envolvidos/as no Programa Aprendiz Comgás. Apesar de constar dentre os critérios de participação dos/as professores/as o tempo disponível para orientação dos/as jovens em projetos sociais, o relatório interno

apontou que o compromisso foi assumido pelos/as que já apresentavam interesse neste tipo de atividade; foi detectado que havia uma espécie de concentração de projetos diferentes nas mãos dos/as mesmos/as professores/as. Além disso, o pouco tempo de divulgação entre os/as professores/as também aparecia como elemento que contribuiu para que o compromisso fosse assumido por aqueles/as que já participavam de outros projetos na unidade escolar. As dificuldades em algumas escolas, pelo fato de estarem instaladas em bairros afastados e sem infra-estrutura adequada, foram, algumas vezes, transformadas em estigmas, impossibilitando que se chegasse a soluções alternativas e, desta forma, legitimando o fracasso.

Por isso, é importante reconhecer que há um aparente excesso de projetos implantados nas unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas/SP, conforme apontou o próprio relatório do Programa Aprendiz Comgás. Além das disciplinas obrigatórias e dos projetos desenvolvidos pelas Diretorias de Ensino – como o de LIBRAS –, as escolas públicas se viram obrigadas a disponibilizar tempo, estrutura física e a colaborar para a capacitação do/a professor/a para que pudesse implantar e desenvolver o Programa Aprendiz Comgás. A escola tornou-se local onde “tudo era possível”, um lugar aberto aos mais diversos experimentos, onde empresas e organizações não-governamentais aplicaram metodologias para tentar suprir aquilo que a própria escola não conseguiu realizar. Por isso, surge uma questão: o Programa Aprendiz Comgás era mesmo necessário às unidades escolares de Campinas/SP? No que a capacitação oferecida ao/a professor/a contribuiu para o desenvolvimento e/ou enriquecimento do seu Projeto Político-Pedagógico?

Necessário, ou não, três unidades escolares e, conseqüentemente, os/as seus/suas professores se dispuseram a receber um projeto que tinha por intenção principal formar jovens protagonistas; formação que parece estar no sentido contrário de sua prática cotidiana, visto que a própria escola não é protagonista em relação ao seu Projeto Político-Pedagógico, que acabou aceitando programas e projetos cujo desenvolvimento dependia de ações que, muitas vezes, eram inexistentes e impossíveis de se realizar. O Programa Aprendiz Comgás seria mesmo uma necessidade em relação ao cumprimento do proposto pelo Projeto Político-Pedagógico ou representaria uma vontade premida pelo interesse da empresa Comgás em realizar benemerência ou filantropia?

No relatório que conjuga dados de avaliação externa e interna consta, ainda, que as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as em relação à participação dos/as jovens estiveram relacionadas à precária comunicação efetivada entre os dois grupos. Isso foi observado em conversas com os/as professores/as, nas quais se identificou resistências em relação a entrar em contato com jovens que não pertenciam ao quadro de alunos/as da unidade escolar e visões negativas em relação aos/às jovens inscritos/as. Estigmas de “carência” e “desestruturação” que acabaram por ocultar os motivos em relação à efetiva necessidade de integração daqueles/as que não pertenciam ao quadro de alunos/as, como se pode constatar no trecho do Relatório Final do ano de 2006.

Isto, algumas vezes, não significou falta de vontade dos professores, como ficou claro em visita realizada a uma das escolas de Campinas, em que professores e coordenação pedagógica esforçavam-se para implementar o projeto. Verificou-se, nesta escola (localizada em uma região periférica de Campinas) um estigma muito forte de “região carente”, “escola carente”, “família desestruturada” (p.12).

Quanto aos projetos montados pelos/as jovens, notaram-se, em alguns casos, pouca clareza em relação à necessidade de delimitação temporal, a apresentarem cronograma e plano de ação, e houve muita dificuldade dos grupos em delimitarem o tempo inicial e final do projeto. Acreditava-se que, neste aspecto, houvesse influência de uma visão voluntarista de projeto social. Em relação aos/às jovens, isso se evidenciou ao manifestarem dificuldade em afirmar quando o projeto terminaria e até com que público desejariam trabalhar. Eles respondem: “não queremos que o projeto termine, vamos fazendo até quando der” e “vamos trabalhar com todos os interessados” (sem definir faixa etária, por exemplo). E, em relação aos/às professores/as, isso refletiu uma dificuldade acerca do entendimento e/ou orientação, originada por uma visão de projeto muito voluntarista, ao qual faltou a noção fundamental de planejamento.

Na prática, isso demonstra a necessidade da revisão da metodologia apresentada pelo Programa Aprendiz Comgás, pelo menos em relação à utilizada pelo Projeto Disseminação em unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas/SP. E demonstra, também, que as unidades escolares da rede pública

estadual precisam avaliar os projetos oferecidos antes de integrá-los ao seu Projeto Político-Pedagógico.

Na seqüência, a apresentação dos itens que orientaram o trabalho de pesquisa com os/as alunos/as da rede pública estadual de Campinas/SP e os resultados obtidos, que são fundamentais para o desenvolvimento e compreensão acerca do trabalho realizado pelo Programa Aprendiz Comgás. Os padrões que nortearam a pesquisa, a contraposição dos quadros específicos de descrição e análise e o reconhecimento da eleição do problema do/a jovem formam o próximo capítulo, que traz, ainda, uma descrição acerca das escolas e do público que participou do Programa, em 2007.

5 – O Aprendiz Comgás em Campinas: Indicações da Prática

Este capítulo, como já anunciado, foi construído a partir dos dados obtidos no segundo momento de coleta em campo que previu a busca de informações primárias em ambiente naturalístico envolvendo os/as jovens participantes por meio da aplicação de questionário.

Para garantir a fidedignidade da pesquisa, todos os sujeitos foram abordados em seu próprio ambiente de atuação, evitando-se locais ou pessoas estranhas (como o pesquisador) que poderiam gerar medo ou insegurança. Tal preocupação se deve ao fato observado com alunos/as que participaram do Programa Aprendiz Comgás, em Nova Odessa/SP. Naquela ocasião, quando fui coordenador do Programa no município, o grupo dos/as alunos/as afirmou não ficar confortável ao ser abordado por representantes do Programa Aprendiz Comgás de São Paulo, que realizaram uma visita à unidade de ensino. Os procedimentos da pesquisa previram que o contato com os/as professores/as fosse feito por carta-explicação e o contato com os/as jovens participantes – e que são sujeitos desta pesquisa – foram realizados pelos/as professores/as que explicaram os objetivos e coordenaram a aplicação do questionário em suas unidades escolares. Os sujeitos foram informados dos objetivos do trabalho, do seu papel nele, de como seriam tratadas as informações, além de receberem e assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), que continha as informações consideradas relevantes ao sujeito.

Parte dos/as professores/as responsáveis foi contatada durante reunião realizada na sede do Programa, em São Paulo. Posteriormente, os/as novos/as professores/as que ingressaram e os/as que já estavam inseridos receberam uma carta contendo explicação sobre os objetivos do projeto de pesquisa.

É importante destacar que o questionário apresentado aos/às alunos/as foi construído a partir dos interesses da pesquisa embasado no referencial teórico, nos documentos do Programa e, também, em depoimentos dos/as professores/as orientadores/as de unidades escolares que o integravam em 2007.

Depois, procurei proceder ao estudo compreensivo de cada categoria levantada e verificar as relações entre categorias buscando obter: um quadro descritivo da ocorrência e expressão das categorias obtidas, com especial detalhamento daquelas que apareceram com maior frequência na coleta; um

quadro interpretativo das aspirações que surgem nesses/as jovens, como e por que ocorrem e de que forma eles/as as manipulam para si próprios/as e nas relações que estabelecem; um quadro interpretativo dos padrões de valores e normas que norteiam a conduta dos sujeitos, as formas como os expressam e as condições de vida que os determinam.

Tal procedimento acerca do estudo compreensivo de cada categoria se deve ao fato do trabalho de pesquisa, principalmente quando investiga pessoas e suas relações, exigir um alto grau de envolvimento com o problema estudado e de comprometimento responsável com a validade e a utilização dos resultados obtidos.

Esta afirmação se baseia nos padrões norteadores da pesquisa, que são específicos dela e dos/as que se envolvem na sua realização, que lhe confere o caráter de origem e criação de conhecimento. Estes padrões não constituíram apenas em resultados de decisões teóricas prévias ou critérios metodológicos definidos, mas brotaram e se modificaram nas diversas fases do trabalho, em função das vivências, experiências e estímulos que propiciam. Logo, tais padrões constituíram, eles próprios, elementos a serem criticados e investigados, porque se fundamentaram em decisões inerentes ao processo criativo do trabalho.

No quadro em que se insere a pesquisa, estes padrões se constituem na abordagem da ação social da ótica do/a próprio/a agente, visando à reconstrução da realidade observada e informada, no grau de detalhe e profundidade passível de ser fornecido por esse agente; o reconhecimento de que a eleição do “problema” do/a jovem, neste contexto social e neste momento histórico, significa uma tomada de posição, um compromisso com o que somos, pensamos e desejamos.

Antes de apresentar e discutir estes dados, afirmo que a pesquisa foi realizada obedecendo aos padrões qualitativos, apesar de não desprezar as incidências, visto que a fonte de dados é o ambiente natural. A principal característica desse tipo de investigação científica está no fato do interesse aparecer tanto no processo quanto nos resultados (ANDRÉ, 1995).

O caminho da pesquisa neste item está centrado na análise das opiniões dos/as jovens que integram o Programa Aprendiz Comgás, expressa através de questionário. A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta, para que o/a respondente compreendesse com clareza o que estava sendo perguntado.

Foi aplicado primeiramente aos/às alunos/as que integraram o Programa Aprendiz Comgás numa unidade da rede pública estadual de ensino do município de Nova Odessa/SP, num universo reduzido, para que se pudesse corrigir eventuais erros de formulação. Com o questionário, o/a respondente recebeu uma “carta explicação” com o resumo da proposta da pesquisa, instruções de preenchimento, de devolução, incentivo para o preenchimento e agradecimento final; não foi solicitada a identificação com perguntas em relação ao “nome”, “endereço” etc.

O questionário aberto (geral) e de múltipla escolha foi dividido em cinco partes. Na primeira, a intenção foi identificar a realidade sócio-econômica dos Aprendizes Comgás (nome pelo qual são tratados dentro do Programa). Através de sete perguntas de múltipla escolha, o/a jovem revelou o período em que estudava, se realizava ou não alguma atividade profissional remunerada, se residia ou não com os pais e/ou responsáveis legais, tipo de residência (própria, alugada, emprestada, etc), renda familiar e se possuía ou não filho/a. Com exceção da primeira questão, as demais possuíam quatro opções de respostas; para validar sua resposta, o/a jovem deveria escolher apenas uma conforme explicado na introdução do questionário.

É válido esclarecer - e para evitar qualquer erro - que essas perguntas fundamentais, que constituem o questionário e o caracterizam no enfoque qualitativo, nasceram, é importante reiterar, da teoria que alimenta a ação do pesquisador e de toda a informação recolhida sobre o Programa Aprendiz Comgás, não sendo menos importantes seus contatos com os/as professores/as, inclusive, realizados na escolha do objeto de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Desde o início, o planejamento da pesquisa esteve orientado para a obtenção de resultados qualitativos, cuja intenção era identificar e analisar a ação protagonista – ou não – do/a jovem que integra o Programa Aprendiz Comgás em unidades de ensino de Campinas/SP.

Na relação oficial apresentada pela coordenação do Projeto Disseminação²⁰ do Programa Aprendiz Comgás, a Diretoria de Ensino Campinas Leste aparecia com duas unidades e com 58 jovens inscritos/as. Porém, nesta

²⁰ O Projeto Disseminação é responsável pela implantação da metodologia do Programa Aprendiz Comgás no interior do Estado de São Paulo. Os municípios atendidos são aqueles que estão na área de cobertura de distribuição de gás natural domiciliar da Comgás, Companhia de Gás de São Paulo.

relação, os/as cinco jovens de uma das unidades desta Diretoria de Ensino tiveram seus nomes duplicados, fazendo com que o número oficial caísse para 53 pessoas. Com as desistências, o número de jovens que ingressou no Programa Aprendiz Comgás foi de 27.

Do total, 19 estavam numa das unidades de ensino, identificada a partir de agora como “escola A”, e iniciaram o trabalho sugerido pelo Programa; 14 efetivaram a sua participação, apresentaram e desenvolveram alguma proposta relacionada a projeto social. Destes/as 14 jovens que concluíram as atividades previstas, nove participaram da pesquisa. Na outra unidade desta mesma Diretoria de Ensino, que será identificada como “escola B”, oito alunos/as estavam participando, sendo que cinco responderam ao questionário. Portanto, somando-se as duas escolas, 14 jovens da Diretoria de Ensino Campinas Leste participaram da pesquisa, respondendo ao questionário.

Na Diretoria de Ensino Campinas Oeste, a relação apresentava o nome de 30 pessoas, sendo que 27 estavam numa única unidade de ensino. Mas, durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa Aprendiz Comgás, oito alunos/as apresentaram algum tipo de projeto social, sendo que três responderam ao questionário. Na outra unidade desta mesma Diretoria de Ensino a pesquisa foi desconsiderada, visto que a implantação do Programa Aprendiz Comgás ocorreu com os/as alunos/as da EJA²¹ (Educação de Jovens e Adultos), com idade entre 26 e 42 anos de idade (a idade estipulada para a pesquisa compreendia jovens as pessoas entre 14 e 24 anos). Portanto, foram analisados os questionários de apenas três alunos da “escola C”, desta Diretoria de Ensino.

A intenção era identificar e analisar as respostas do maior número possível de jovens que integraram e efetivamente desenvolveram algum tipo de projeto social no Programa Aprendiz Comgás, nas três unidades de ensino no município de Campinas, em 2007. Porém, trabalhei com a hipótese mínima de análise de 50% do total dos questionários aplicados a estes/as jovens que foram inscritos/as no Programa Aprendiz Comgás em 2007. Portanto, 17 jovens contribuíram com este trabalho de pesquisa.

²¹ Para a oferta da EJA (Educação de Jovens e Adultos), modalidade da educação básica, o MEC articula-se com estados, municípios e sociedade civil organizada. O Ministério da Educação tem como uma de suas metas prioritárias assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais, que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade.

Na segunda parte, a intenção foi identificar o papel do/a jovem no Programa Aprendiz Comgás. Por isso, foram apresentadas seis questões, onde o/a jovem deveria responder “sim” ou “não”. Entre as opções, questões relacionadas ao conhecimento do/a jovem em relação ao Programa Aprendiz Comgás; se havia recebido algum tipo de incentivo da unidade escolar para efetivar sua participação; se havia conhecimento e devida autorização de pais e/ou responsáveis legais em relação à participação no Programa Aprendiz Comgás e se os mesmos haviam oferecido algum incentivo. Além disso, eles/as deveriam responder se o trabalho desenvolvido por professores/as na unidade escolar estaria colaborando efetivamente para o seu desenvolvimento educacional e, concluindo esta etapa, se o projeto sugerido beneficiaria a unidade escolar.

Ao tratar sobre a formação do Programa Aprendiz Comgás, terceira parte do questionário, os/as jovens deveriam responder novamente com “sim” ou “não”. Foram seis questões direcionadas à metodologia de formação e capacitação do/a jovem para o desenvolvimento e implantação de projetos sociais. Nesta parte, a intenção foi identificar se o tempo de formação e os encontros propostos por professores foram suficientes para a compreensão da metodologia do Programa Aprendiz Comgás; se os professores haviam utilizado dinâmicas em grupo com a intenção de discutir a metodologia, conforme proposta do Programa; se a metodologia aplicada foi suficiente para a elaboração de um projeto e se os/as mesmos/as sentiam-se seguros/as para aplicar as ferramentas propostas na elaboração de um projeto social. Ao final, foi questionado se os/as jovens acreditavam, ou não, que a metodologia do Programa Aprendiz Comgás poderia ser utilizada em outras práticas da vida educacional.

Em “Linhas Gerais”, os/as jovens responderam a outras seis questões. Nesta quarta parte do questionário, a intenção foi identificar como ocorreu a avaliação da inserção da metodologia do Programa Aprendiz Comgás na unidade escolar; as propostas metodológicas e pedagógicas; se as mesmas foram suficientes para elaboração e/ou realização de um projeto social; e quais foram as principais dificuldades. Também foi perguntado ao/à jovem se o/a mesmo/a havia percebido alguma mudança no seu jeito e/ou comportamento na escola após integrar o Programa e se pretendia dar continuidade ao projeto, mesmo com o fim deste na unidade escolar, em novembro de 2007.

Ao final, o questionário apresentou três questões abertas, onde o/a jovem deveria definir – com suas próprias palavras – o que é o Programa Aprendiz Comgás, citando também três pontos positivos e três pontos negativos. Depois, foram apresentadas três situações onde o/a jovem deveria identificar, através de uma situação-problema, se a atitude sugerida tratava-se de “protagonismo juvenil”, “ação social” ou “outro”. Por fim, foram apresentadas duas questões onde o/a jovem deveria responder se o questionário foi, ou não, de fácil compreensão e se o/a mesmo/a gostaria de destacar algo que não havia sido perguntado.

5.1 – As Escolas Participantes

As unidades escolares apresentadas neste trabalho encontram-se localizadas na periferia de Campinas/SP. Duas estão na zona leste da cidade, onde há um grande número de moradias populares da CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano). Por isso, os/as jovens que viviam neste tipo de moradia representavam a maioria dos/as alunos/as das unidades escolares. Na zona leste, os problemas apontados pelo IPRS²² (Índice Paulista de Responsabilidade Social) são de ordem econômica e social: falta de segurança pública, com crescente número de ocorrências policiais envolvendo jovens; deficiência nos serviços básicos de saúde, caracterizada pela falta de postos de atendimento especializados, hospitais e médicos; além disso, se observava na região falta de vagas no mercado de trabalho (IPRS, 2006). Em relação às unidades escolares, observa-se grande demanda a ser atendida, fazendo com que em uma delas houvesse a necessidade de se trabalhar com quatro períodos/turnos.

Na zona oeste, a escola aparecia numa região popular com índices insatisfatórios de riqueza e longevidade, ainda segundo o IPRS. Moradias

²² O Índice Paulista de Responsabilidade Social é um sistema de indicadores socioeconômicos referidos a cada município do Estado de São Paulo, destinado a subsidiar a formulação e a avaliação de políticas públicas na esfera municipal. O IPRS compartilha o paradigma que sustenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esse modelo pressupõe a insuficiência da renda *per capita* como o único indicador das condições de vida de uma população, considerando que outras dimensões devem ser incluídas para essa mensuração. Longevidade e escolaridade – ou seja, os níveis de saúde e de educação da população – são as dimensões que o IDH incorpora à renda para gerar um indicador mais abrangente sobre condições de vida.

populares da CDHU dividem espaço com barracos das favelas e cortiços, ao longo da rodovia Dom Pedro I. Em 2006, ano da análise do IPRS, foram observados problemas de ordem econômica e social, com destaque à falta de segurança pública e de serviços básicos nas áreas da saúde e assistência social. Além da falta de vagas no mercado de trabalho, havia ainda problemas com a falta de vagas em escolas e creches. Em relação à unidade escolar em análise, destaca-se o grande número de alunos/as em salas lotadas; apesar da grande demanda desta região, a escola operava à época em três períodos.

A análise dos dados foi dividida em duas etapas: na primeira, as unidades de ensino de Campinas/SP foram analisadas separadamente para, na segunda, integrarem a análise geral do estudo proposto. Apresento aqui apenas os dados desta última por julgar que procedendo de outra forma tornaria o texto repetitivo. Estas unidades de ensino são identificadas pelas letras “A” e “B” (em relação às escolas que estão na região administrativa da Diretoria de Ensino Campinas Leste) e “C” (em relação à escola que está na região administrativa da Diretoria de Ensino Campinas Oeste).

5.2 – O Público no Programa Aprendiz Comgás em Campinas

Na escola “A”, nove alunos/as responderam ao questionário. Assim como abordado anteriormente, a primeira parte das questões tinha a intenção de identificar a realidade sócio-econômica de cada um/a dos/as participantes do Programa Aprendiz Comgás. Todos/as estudavam no período da tarde, no último ano do Ensino Fundamental. Do total, apenas um/a realizou algum tipo de atividade remunerada e todos/as eles/as viviam com os pais. Três possuíam residência própria, três residiam numa casa alugada e outros/as três não especificaram o tipo de moradia. Em relação à renda, um/a afirmou que a família recebia um salário mínimo mensal, três tinham renda que variava entre um e três salários mínimos, quatro com renda entre quatro a seis salários mínimos e um/a com renda superior e seis salários mínimos mensais. Neste caso, o questionário também não informou o valor do salário mínimo e nenhum/a dos/as jovens possuía filho/a.

Através dos dados coletados e analisados, pôde se constatar que a maioria dos/as alunos/as desta unidade escolar vivia com a família, cuja renda variava

entre quatro e seis salários mínimos. Isso demonstra que, diante da realidade observada no país, os/as alunos/as possuíam condições sócio-econômicas favoráveis à prática do estudo, com exceção de um/a aluno/a, todos/as só se dedicavam aos estudos. Quanto à moradia, importante observar que havia uma divisão entre os/as alunos/as do Programa Aprendiz Comgás em relação ao tipo de habitação: cada grupo com três residia de uma maneira. Todos tinham idade entre 13 e 14 anos e nenhum deles/as possuía filho/a.

Na escola “B”, cinco alunos/as responderam ao questionário. A primeira parte das questões tinha a intenção de identificar a realidade sócio-econômica de cada um/a dos/as participantes do Programa Aprendiz Comgás. Todos/as os/as alunos/as estudavam no período da manhã, sendo que um/a estava ingressando e quatro estavam concluindo o Ensino Médio. Nenhum/a dos/as estudantes realizava algum tipo de atividade profissional remunerada, pois viviam com os pais. Três possuíam residência própria, um/a residia numa casa alugada e outro/a não especificou o tipo de moradia; nenhum/a dos/as jovens possuía filho/a.

Nesta unidade escolar, os/as alunos/as tinham entre 15 e 17 anos de idade e estudavam no período da tarde. Supõe-se que a dedicação aos estudos esteja evidenciada no fato de que nenhum/a deles/as realizava atividade profissional remunerada. Além disso, se supõe também que a maioria tinha boas condições financeiras, por possuir residência fixa.

Na escola “C”, três alunos/as responderam ao questionário. Importante ressaltar que o conteúdo do questionário aplicado foi idêntico nas três unidades de ensino, fato que pode sugerir a ocorrência de cópia ou trabalho conjunto para se proceder às respostas. Tal suposição levanta questões sobre o cuidado dos/as professores/as com a orientação dos/as alunos/as para responder ao questionário, mesmo considerando que haviam assumido compromisso em aplica-lo e que este seguiu acompanhado de carta explicativa.

A primeira parte das questões tinha a intenção de identificar a realidade sócio-econômica dos/as participantes do Programa Aprendiz Comgás. Do total, um/a estudava no período da manhã e os/as demais no período da tarde. Em sua maioria, os/as alunos/as estavam no último ano do Ensino Médio e um/a no Ensino Fundamental. Nenhum/a dos/as estudantes realizava algum tipo de atividade profissional remunerada, pois viviam com os pais ou parentes. Neste

caso, os/as três residiam em casa alugada; nenhum/a dos/as jovens possuía filho/a.

5.3 – A Proposta na Prática pelo Olhar dos/as Participantes

Após a realização da pesquisa nas unidades de ensino, se observou que do total dos/as 17 alunos/as participantes, seis estudavam no período da manhã (ou 35,3% do total) e 10 no período da tarde (ou 64,7% do total). A maioria dos/as alunos/as estava no ensino fundamental, representando 64,7% do total de entrevistados/as, contra 35,3% que estava no último ano do Ensino Médio. Deste universo, 94,12% não realizava nenhum tipo de atividade profissional remunerada (16 estudantes), sendo que um/a possuía emprego informal de meio período, representando 5,88% do total de estudantes.

Em relação à moradia, seis estudantes disseram residir em casa própria (35,3% do total), sete em imóvel alugado (41,17% do total), um/a em imóvel emprestado (5,88% do total) e outros/as três (17,65% do total) não souberam e/ou quiseram especificar o tipo de moradia. Quanto à renda familiar mensal, o questionário apresentou quatro opções: “menos de um salário mínimo”, “um a três salários mínimos”, “quatro a seis salários mínimos” e “mais de seis salários mínimos”. Indiferente a esta questão, 5,88% dos/as estudantes afirmaram viver com renda inferior a um salário mínimo, 35,3% afirmaram viver com renda entre um e três salários mínimos, 52,94% afirmaram viver com renda entre quatro e seis salários mínimos e 5,88% com renda superior a seis salários mínimos mensais. Nenhum dos entrevistados/as possuía filho/a na época da elaboração da pesquisa.

Neste item, é importante notar que a maioria dos/as alunos/as estava no Ensino Fundamental quando ingressou no Programa Aprendiz Comgás. Na época da pesquisa, este Programa se destinava aos/às jovens do Ensino Médio (apesar de não haver – por parte de seus responsáveis – restrição quanto à participação de alunos/as do Ensino Fundamental). É importante lembrar que em algumas unidades a aplicação da metodologia do Programa Aprendiz Comgás só foi possível devido à participação destes/as alunos/as, frente à falta de interesse dos/as que estavam no Ensino Médio.

5.3.1 - O aluno no Programa Aprendiz Comgás

Antes de ser implantado na unidade escolar, 23,53% do total de alunos/as entrevistados/as afirmaram que conheciam o Programa Aprendiz Comgás, contra 76,47% que disseram não conhecê-lo. Todos foram unânimes em afirmar que receberam algum tipo de incentivo da unidade escolar para participar do Programa Aprendiz Comgás. Quanto aos pais e/ou responsáveis legais, o universo de entrevistados/as declarou que todos tinham recebido o consentimento para a participação no programa e que 76,47% deles apoiavam, de alguma forma, a iniciativa de estarem trabalhando numa atividade extraclasse. Do total, 23,53% declararam que não receberam nenhum tipo de apoio da família.

Ao serem questionados sobre a colaboração oferecida por professores do Programa em relação ao desenvolvimento educacional, os/as estudantes foram unânimes em declarar que a metodologia aplicada estava, de alguma forma, modificando o aprendizado e proporcionando novas experiências na educação. Naquela ocasião, todos/as também acreditavam que o projeto proposto dentro do Programa Aprendiz Comgás beneficiaria a unidade escolar.

Com base nos dados obtidos, conclui-se que, apesar de não ser conhecido entre os/as alunos/as, o Programa Aprendiz Comgás teve um caráter importante às unidades escolares, com contribuições supostamente significativas no processo de aprendizagem, baseadas nas “ferramentas” metodológicas que foram sugeridas nas atividades extraclasse. Neste trabalho, não tenho a pretensão de discutir a dimensão destas “contribuições significativas”; a implantação do Programa trouxe melhoras, conforme a aposta dos pais ao apoiarem a decisão dos/as filhos/as em realizar uma atividade extraclasse.

Além disso, é importante destacar que todos/as declararam ter recebido algum tipo de incentivo, seja pela escola ou pelos pais e/ou responsáveis legais, para que participassem do Programa Aprendiz Comgás. Esta atitude adotada pelos/as professores/as, coordenadores/as e até pela direção escolar não deveria ocorrer com jovens protagonistas, autores/as de suas próprias ações, sem que isso implicasse em algum tipo de tutela.

Autores citados neste trabalho de pesquisa, como, por exemplo, Costa (2000), reforçam a idéia do Programa ao afirmarem que a proposta de protagonismo juvenil pressupõe um modelo de relacionamento do mundo adulto

com as novas gerações, além de conduzir à mesma raiz semântica do empreendedorismo. Segundo o Programa Aprendiz Comgás, a efetivação da participação e da ação autônoma do/a jovem na sociedade deverá ocorrer quando ancorada numa rede de sustentação e de apoio com o mundo adulto.

5.3.2 - A Formação no Programa Aprendiz Comgás

Ao serem questionados/as sobre as horas de formação no Programa Aprendiz Comgás, 47,06% dos/as estudantes declararam que o período sugerido pela equipe (alunos/as e professores) era suficiente. Importante destacar que o horário dos cursos variou de uma unidade para outra, visto que não havia uma determinação expressa do Programa em relação a este assunto. Porém, 52,94% do total declararam que as horas de formação foram insuficientes para a compreensão adequada da metodologia proposta pelo Programa Aprendiz Comgás. Em contrapartida, 52,94% dos/as estudantes afirmaram que o número de encontros foi suficiente para que pudessem desenvolver o projeto; 47,06% deles/as tiveram opinião contrária, ao afirmarem que o número de encontros foi insuficiente.

O Programa Aprendiz Comgás sugeria aos professores que utilizassem as ferramentas contidas no manual como, por exemplo, as dinâmicas em grupo. Do universo de entrevistados/as, 100% dos/as alunos/as declararam que as dinâmicas eram empregadas durante os encontros. Em relação à metodologia sugerida, 64,12% afirmaram que se sentiam seguros/as para elaborar projetos, contra 5,88% que afirmaram o contrário. Também foi colocada em questão a utilização das ferramentas metodológicas do Programa Aprendiz Comgás, onde se pode observar que 82,35% dos/as estudantes se mostram seguros para utilizá-las e 17,65% não apresentaram disposição para utilizá-las em seus trabalhos e projetos. Ao final desta etapa de questões, todos/as disseram acreditar que poderiam utilizar a metodologia do Programa Aprendiz Comgás em outras práticas de sua vida educacional.

A contradição em relação às horas de formação, que foram consideradas “insuficientes”, com o número de encontros, considerado “adequado” para a compreensão da metodologia do Programa Aprendiz Comgás, mostra que é necessária uma reestruturação na maneira pela qual ocorre a disseminação entre

os/as professores/as e, conseqüentemente, os/as alunos/as. Afinal, os encontros pouco contribuíram se não houve por parte dos/as alunos/as compreensão acerca das “ferramentas” metodológicas.

5.3.3 - Linhas Gerais no Programa Aprendiz Comgás

Nas primeiras duas questões deste item, o/a aluno/a foi conduzido/a a responder entre “ótimo”, “bom”, “regular” ou “péssimo”. Ao serem questionados sobre a importância da inserção metodológica do Programa Aprendiz Comgás na unidade escolar, 64,7% a consideraram como “ótima” e 35,3% como “boa”. Em relação às propostas metodológicas, 52,94% as classificaram como “ótima” e 47,06% como “boa”. Em relação à eficácia da metodologia do Programa Aprendiz Comgás para elaboração e/ou realização do projeto, 47,06% disseram que “sim, foi muito suficiente”; 47,06% que “sim, mas que poderia ter sido melhor”; e 5,88% que “não, pois faltou muita informação”.

Em relação às dificuldades apresentadas, 41,18% disseram que o maior problema foi em relação ao horário proposto para os encontros extraclasses; 23,53% não concordaram com o dia dos encontros; 29,41% ficaram muito insatisfeitos/as com os trabalhos sugeridos para a realização das atividades que surgiram no percurso de elaboração e desenvolvimento do projeto; e 5,88 não souberam ou não quiseram responder a questão.

Todos/as os/as entrevistados/as disseram ter sentido mudanças no seu jeito ou no seu comportamento após integrarem o Programa Aprendiz Comgás. Porém, é importante lembrar que não foi colocada nenhuma questão como, por exemplo, “mudança positiva” ou “mudança negativa”. Por esse motivo, não podemos oficialmente entender estas mudanças como “boas” ou “positivas”, apesar da interpretação dos fatos levarem a esta conclusão. Por fim, 52,94% se mostraram interessados/as em continuar elaborando e desenvolvendo projetos em benefício da sociedade após o término do Programa Aprendiz Comgás; 47,06% afirmaram que teriam uma única experiência no Programa e que não continuariam com os trabalhos de projetos em benefício da sociedade.

5.3.4 - Definição Própria

Os/as jovens protagonistas foram instigados a responderem o que entendiam sobre o Programa Aprendiz Comgás. De forma geral, as respostas foram: *“programa voltado para ajudar os/as jovens de escola pública”*, *“programa voltado para ajudar no desenvolvimento de projetos”* e *“programa que oferece oportunidades dentro da escola”*. Em relação aos pontos positivos, 48,12% citou a integração entre alunos/as e professores/as em atividades extraclasse, 13,45% destacou a oportunidade de se adquirir novos conhecimentos e 38,43% a oportunidade de se ajudar a escola e a comunidade do entorno. Quanto aos pontos negativos, 5,88% responderam a questão com discursos parecidos em relação ao horário estipulado para o encontro e desenvolvimento das propostas apresentadas pelo Programa; as atividades aconteciam no horário diferente ao qual estudavam. Isso representa que, na maioria das vezes, os/as alunos/as viam-se obrigados/as a permanecer na unidade de ensino após as aulas ou entrar antes do início previsto; 94,12% não responderam a questão ou simplesmente escreveram *“eu não tenho nada para falar”* ou que *“tudo era bom dentro do Programa Aprendiz Comgás”*.

A uniformidade nas respostas demonstra, também, que os/as jovens não foram orientados/as a questionarem sobre a aplicabilidade e utilização das “ferramentas” metodológicas oferecidas pelo Programa Aprendiz Comgás; e tampouco a realizarem uma discussão crítica acerca do que estava sendo proposto pelo Programa às unidades da rede pública estadual. Além disso, afirmaram que o contado extraclasse com os/as professores/as poderia ser compreendido como fator positivo dentro do Programa, fato que pode indicar que havia um distanciamento entre professores/as e alunos/as nestas unidades escolares de Campinas/SP.

5.3.5 - Situações-problemas

Para testar a compreensão do/a jovem acerca do que é protagonismo juvenil, sugeri três questões. Na prática, mostra que, em relação à primeira questão, 58,82% dos/as estudantes não souberam definir o que é “protagonismo juvenil”; 35,3% do total de entrevistados/as acertaram a questão e 5,88% não

responderam ou interpretaram de maneira diferente. Na segunda questão, 58,82% dos/as entrevistados/as acertaram ao identificar a ação dos/as jovens em busca de transformar um terreno baldio num campo de futebol como ação protagônica. Em contrapartida, 41,18% dos/as estudantes a identificaram como simples “ação social”. Por último, 64,7% dos/as jovens acertaram ao declarar que a atitude dos/as jovens de classe média deveria ser classificada como “ação social”, por comprarem e entregarem brinquedos às crianças órfãs; 11,77% não souberam responder a questão ou a interpretaram de outra forma.

Para 94,11% dos/as entrevistados/as o questionário geral e de múltipla escolha foi considerado de fácil compreensão; 5,88% tiveram dificuldades para compreender as questões apresentadas. Nenhum/a deles/as sugeriu outras questões que pudessem colaborar no trabalho de pesquisa proposto acerca do protagonismo juvenil em unidades de ensino da Rede Pública Estadual, em Campinas/SP.

Com base nos dados obtidos pela pesquisa e antes de apresentar uma conclusão parcial acerca do questionário, faz-se necessário discutir algumas questões que podem contribuir para a principal questão levantada por este trabalho, ou seja, identificar se o Programa Aprendiz Comgás contribui para a formação de jovens protagonistas em Campinas/SP.

No quadro geral, do total de jovens que integram o primeiro ano de implantação do Programa, apenas 23,53% do total de alunos/as afirmaram que já conheciam o trabalho desenvolvido por esta ONG. Na prática, isso demonstra que o programa é pouco ou nada divulgado entre os/as alunos/as, fato que poderia explicar, por exemplo, o desinteresse de alunos/as e a desistência de seis escolas em ingressá-lo no primeiro ano de atuação em Campinas/SP. Mesmo assim, resultado obtido através do questionário mostra que o Programa teve um caráter importante às unidades escolares, com contribuições supostamente significativas no processo de aprendizagem, baseadas nas “ferramentas” metodológicas que foram sugeridas nas atividades extraclasse.

Por falar em “ferramentas” metodológicas, 52,94% do total de alunos/as declararam que as horas de formação foram insuficientes para a total e plena compreensão acerca da metodologia que foi proposta pelo Programa. Mesmo assim, mais da metade dos/as alunos/as (52,94%) afirmou que o número de encontros foi suficiente para que pudessem desenvolver o projeto. Esta

incoerência – identificada entre compreensão metodológica e as horas de formação – pode sugerir que os/as alunos/as ainda não conseguem diferenciar a teoria da prática, que deveriam andar juntas em benefício da elaboração e desenvolvimento do projeto social.

Prova disto aparece, novamente, quando 64,7% do total de estudantes afirmam considerar “ótima” a inserção metodológica do Programa Aprendiz Comgás na unidade escolar (mesmo que as horas destinadas à sua compreensão e entendimento tenham sido consideradas insatisfatórias). No entanto, os/as estudantes foram unânimes em declarar que a metodologia aplicada estava provocando mudanças no aprendizado e proporcionando novas experiências na educação.

Esta unanimidade – ou uniformidade nas respostas apresentadas, com base na incoerência já apresentada –, sugere que há falta de senso crítico entre os/as alunos/as que integraram o Programa Aprendiz Comgás, em 2007. Afinal, um dos pressupostos do protagonista juvenil, como já abordado neste trabalho de pesquisa, é justamente o do desenvolvimento crítico do sujeito na sociedade. As respostas apresentadas pelos/as estudantes, obtidas através do questionário espontâneo, provam a deficiência do trabalho em relação ao desenvolvimento do senso crítico, pois revelam que o “...*Programa era voltado para ajudar ou oferecer oportunidades dentro da escola...*”.

Além disso, 52,94% dos/as jovens se mostraram interessados/as em continuar elaborando e desenvolvendo projetos em benefício da sociedade após o término do Programa Aprendiz Comgás, número superior aos/às que classificaram como fator de dificuldade os horários dos encontros extraclasses (fundamentais para o desenvolvimento de qualquer tipo de projeto).

Por fim, é importante lembrar que 58,82% dos/as estudantes não souberam definir o que é “protagonismo juvenil” após se depararem com uma questão (situação-problema) que foi sugerida no questionário. Importante destacar que praticamente a metade deles/as ainda encontrava dificuldades em discutir, identificar e diferenciar a “ação social” do “protagonismo juvenil” (o que confirma a hipótese acerca da deficiência no processo de aprendizado e desenvolvimento em relação a análise e crítica das ações e projetos que eles/as integraram em 2007).

A maioria dos/as jovens considerou o questionário de fácil compreensão, não oferecendo nenhuma sugestão que pudesse contribuir com o trabalho, fato que contraria a intenção do Programa Aprendiz Comgás de contribuir com o aprendizado e desenvolvimento dos/às jovens no exercício da cidadania, na participação e intervenção comunitária por meio do desenvolvimento de projetos. Além disso, pretendia disseminar a tecnologia social “Aprendiz Comgás” para atender seu público-alvo e supostamente influenciar políticas públicas para a juventude. Por isso, os resultados indicam que o/a jovem não estava preparado/a e/ou orientado/a a questionar tudo aquilo que recebeu na escola. E, também por esse motivo, não pode ser considerado/a protagonista juvenil.

6. Considerações Finais

Por se tratar de uma dissertação de mestrado, espero que os resultados apresentados nesta pesquisa possam colaborar com o trabalho desenvolvido por pesquisadores igualmente interessados pelo tema e com a coordenação do Projeto Disseminação, propondo uma perspectiva diferenciada de análise e reflexão acerca do trabalho de implantação da metodologia do Programa Aprendiz Comgás em unidades de ensino da rede pública estadual em Campinas/SP. Além disso, também espero que os resultados obtidos propiciem novas questões de estudo sobre jovens que integraram – e/ou integrarão – o Programa Aprendiz Comgás.

Desta forma, a dissertação de mestrado é apresentada e colocada como sugestão para discussão no intuito de que se ampliem seus resultados, hoje compreendidos como provisórios (e referentes às unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas/SP), e se reconheçam que os riscos, necessidades e carências que apresenta exigem de todos/as os/as envolvidos/as, direta ou indiretamente neste processo, esforços para conhecer, compreender e atuar com maior eficácia sobre projetos e programas criados e implantados visando o estudo e desenvolvimento de práticas que favoreçam ao protagonismo juvenil.

Nesta dissertação de mestrado, os padrões adotados para a pesquisa não se constituíram apenas em resultados de decisões teóricas prévias ou critérios metodológicos definidos. Prova disso está no fato observado e descrito, onde a eleição do “problema” do/a jovem apareceu em destaque e como eixo condutor em relação a sua efetiva participação como “protagonista” na elaboração, desenvolvimento e execução de projetos sociais. Mesmo sendo um caminho sujeito a diversas compreensões – principalmente na que caracteriza o próprio entendimento sobre o “protagonismo juvenil” –, a análise e o estudo das formas de participação juvenil conduziram à reflexão sobre a possibilidade da participação dos/as jovens nos espaços políticos, educacionais e sociais não como espectadores/as, mas como sujeitos em todos os seus processos. Para isso, esta dissertação de mestrado apresentou inicialmente um histórico acerca da participação juvenil, entendido como de fundamental importância para que se pudesse analisar e compreender o trabalho do Programa Aprendiz Comgás.

Segundo Costa (2000), a participação juvenil deveria aparecer associada a alguns fatores, como os relacionados ao “aproveitamento da tendência natural do/a jovem à grupalidade”, formada em “colaboração com os adultos”. Na prática,

isso pôde ser observado entre os/as alunos/as que integraram o Programa Aprendiz Comgás nas unidades de ensino que serviram como base à pesquisa. Ao sugerir as atividades e os trabalhos propostos pelo Programa, o número de alunos/as que se formou inicialmente foi considerado satisfatório, segundo apontou a própria avaliação do Programa Aprendiz Comgás realizada com os/as professores/as responsáveis por sua implantação; além disso, na fase inicial, todos propuseram projetos que supostamente sugeriam ação social e trabalho em equipe. Portanto, os dados obtidos pela pesquisa comprovam a tendência à grupalidade, mesmo sabendo que apenas parte dos/as alunos/as realmente chegou a elaborar e executar projetos sociais. Esta tendência, como discutida anteriormente por Noronha, é compreendida pelo campo das políticas educacionais como autônoma e descentralizadora, numa perspectiva neoliberal, já que sai do papel social – onde atuam as unidades de ensino – e enfatiza o papel individual onde o/a jovem assume a condição de colaborador/a.

Uma das questões apresentadas no início desta dissertação de mestrado, referente ao interesse real do/a aluno/a em contribuir com a unidade escolar, sugere que – apesar do empenho demonstrado em colaborar com a comunidade – os/as jovens estavam mais preocupados/as em desviar a atenção dos estudos e obrigações. Esta afirmação se comprova após análise sobre o processo de elaboração e desenvolvimento de projetos e ações previstas pela metodologia do Programa Aprendiz Comgás (compreendidos como “ferramentas” para a elaboração e execução das ações) onde os/as jovens não conseguiram identificar as estratégias preventivas e sequer a atuação contencionista de parte dos/as professores/as ou da própria unidade escolar. Na perspectiva de Costa, isso deveria ser “encarado com suspeição, reserva ou mesmo franca e agressiva rejeição” pelos/as jovens. Por “instinto”, deveriam, ainda, distinguir aqueles/as que se acercaram com propostas de desenvolvimento pessoal e social dos/as que o/a fizeram com a intenção de estabelecer “mecanismos de controle” sobre sua conduta, fato não observado entre os “Aprendizes Comgás” em Campinas/SP.

Importante destacar que a uniformidade das respostas do questionário, como abordada no capítulo anterior, sugere que os/as jovens não conseguiram assimilar e/ou não receberam orientação adequada para agir da maneira descrita pelo autor. No questionário, nenhum/a deles/as argumentou ou criticou a aplicabilidade e utilização das “ferramentas” metodológicas oferecidas e,

tampouco, se propôs a realizar uma reflexão em relação do que estava sendo proposto pelo Programa Aprendiz Comgás nas unidades de ensino da rede pública estadual. Segundo as informações obtidas por meio de questionário, os/as jovens também apontaram como “fator positivo” – em referência a uma das respostas descritivas – o contado extraclasse com os/as professores/as, sem apresentarem um argumento sequer à resposta. Na prática, este fato sugere um possível distanciamento entre aluno/a - professor/a no cotidiano das salas de aula das unidades escolares ou que realmente existia uma incompreensão (por parte dos/as professores/as) em relação aos “costumes e manias” do/a jovem, como afirmado pelo Manual Aprendiz Comgás, ou ainda, o nível de escrita destes/as é baixo e que não estão acostumados/as a fundamentar suas opiniões.

A maioria dos/as alunos/as que se dispôs a participar da pesquisa afirmou ter encontrado dificuldades em relação à compreensão da metodologia apresentada pelo Programa Aprendiz Comgás, essencial para que pudessem distinguir as situações-problemas – apresentadas como “barreiras naturais” no percurso de elaboração e, por exemplo, busca de parceiros – e realizassem o projeto social, desde a sua elaboração à sua execução. Isso provoca a quebra de paradigma da retórica apresentada, mas não foi capaz de impedir que o Programa Aprendiz Comgás certificasse o/a aluno/a como “protagonista juvenil”, já que a execução do projeto não era um critério obrigatório (o/a aluno/a poderia apenas apresentar a escrita do projeto social; este dado não aparece no manual). A entrega de certificado estava condicionada à autorização do/a professor/a responsável pela implantação do Projeto Disseminação na unidade escolar e do envio de relação à sede do Programa Aprendiz Comgás, em São Paulo. Na prática, isso supõe a necessidade da revisão da metodologia apresentada pelo Programa Aprendiz Comgás ao trabalhar com jovens em núcleos externos – visto que em nenhum momento se tentou mencionar ou detalhar o trabalho realizado pelo Programa em sua sede – e/ou a revisão dos conceitos implantados pelo Projeto Disseminação, que atua diretamente com os/as professores/as.

Os dados obtidos pela pesquisa, relacionados à avaliação de projetos elaborados pelos/as alunos/as, revelaram pouca clareza em relação à delimitação de tempo para a execução do projeto e a influência de uma visão voluntarista de projeto social. Evidenciou-se, ainda, a dificuldade em afirmar com que público eles/as pretendiam trabalhar. Mesmo tratado à exaustão, o item sobre “público-

alvo” contido no Manual Aprendiz Comgás parece não ter sido suficiente para que os/as alunos/as pudessem delimitar suas ações. Assim, se comprova a afirmação feita neste trabalho de que a metodologia do Programa Aprendiz Comgás se baseia na técnica e na previsão antecipada que poderá se constituir em dificultador para o jovem protagonista.

Mas, assim como os/as alunos, os/as professores/as também não questionaram a aplicabilidade e a utilização das “ferramentas” metodológicas ou realizaram uma reflexão crítica em relação à metodologia do Programa Aprendiz Comgás. Ao analisar este fato, supõe-se que o mais importante para os/as docentes poderia ser a pontuação oferecida pela CENP. Porém, a avaliação interna apresentada pelo Programa apontou que grande parte deles/as utilizou o conhecimento e a experiência adquiridos para fazer uma revisão de seus métodos de ensino, visto que alguns – mesmo não tendo compreendido por completo a metodologia utilizada pelo Programa Aprendiz Comgás – demonstraram interesse em estender este conhecimento e experiência aos demais professores/as da unidade escolar. Eles/as também relataram mudanças em sala de aula em decorrência desta experiência, que se supõe positiva, e manifestaram a intenção de aprimorar o planejamento de suas aulas. Pelo resultado observado com os/as jovens, nota-se que a formação docente também foi insuficiente em relação à compreensão da metodologia e sua transmissão.

No relatório de avaliação do próprio Programa Aprendiz Comgás, os/as docentes afirmaram ter utilizado os horários de HTPCs para a apresentação e discussão do Programa. Além de aproveitar toda a infra-estrutura das unidades escolares para promover a disseminação de sua metodologia, as reuniões pedagógicas ainda serviram como apoio para o desenvolvimento das atividades previstas pelo Programa, que não aparecia associado e/ou como parte do Projeto Político-Pedagógico. Supõe-se, desta forma, que as unidades escolares se tornaram local aberto onde “tudo é possível”, onde todo e qualquer experimento parece superior ao trabalho já realizado pelos/as próprios/as docentes e que o Projeto Político Pedagógico não se constitui em organizador básico das atividades da Unidade Escolar ou não é levado a sério. Por vezes compreendido como “obrigação”, este projeto sequer foi citado pelos/as professores/as como complemento aos objetivos e resultados previstos no Projeto Político-Pedagógico.

Em vez de protagonistas, as unidades escolares também se comportaram como espectadoras de uma ação, então sugerida pelas Diretorias de Ensino. Na prática, o Programa não era necessário às unidades escolares, fato evidenciado pela grande desistência registrada em Campinas/SP e pela sua pouca ou nenhuma organicidade com seu fazer cotidiano. E, mais uma vez, que o setor público se rendeu ao setor privado ao oferecer sua infra-estrutura, mão-de-obra e ferramentas necessárias para que um Programa privado pudesse disseminar sua “tecnologia social”. Mas, além do Programa Aprendiz Comgás, na época as unidades escolares também “serviam” de local de realização à outros programas e projetos desenvolvidos pelas iniciativas pública e privada.

Em relação à compreensão acerca do “protagonismo juvenil”, importante destacar que o trabalho de pesquisa constatou que a metodologia apresentada e/ou as ações e os trabalhos desenvolvidos pelos/as professores/as nas unidades da rede pública estadual foram insuficientes no sentido de oferecer condições para que estes/as jovens pudessem distinguir os conceitos e os contornos das ações protagonistas e, conseqüentemente, seus significados. Esta suposição está baseada na afirmação feita por Waiselfisz de que a juventude comumente aparece como simples “agregado estatístico”, a partir da análise de categoria que reúne num mesmo conjunto indivíduos com características extremamente diferentes, agrupados pelo único fato de serem jovens, como feito pelos/as professores/as do Programa Aprendiz Comgás. O trabalho de pesquisa mostrou que a definição de juventude como categoria analítica deveria estar sustentada em algo que fosse além da simples definição a partir da “faixa etária ou classe de idade”. No entanto, Groppo reconhece que este critério utilizado está sempre presente como base para definição de juventude, reforçando seu mito como classe social definida por faixa etária. Por isso, a afirmação feita sugere que os/as professores/as não tenham identificado esta diferença e, portanto, passaram a contribuir para o “mito”, como sugeriu este autor.

A dissertação de mestrado também apresentou uma discussão referente à “ocupação do tempo do/a jovem” e à “capacitação para o trabalho” como eixo de definição sobre o protagonismo juvenil. No entanto, ao tratar sobre este tema, Costa, por exemplo, assumiu condição teórica semelhante à defendida pelos autores liberais, que defendem a “capacitação para o trabalho” como fator de necessidade e, também, como possível solução para a ocupação e erradicação

do “problema do tempo” do/a jovem na sociedade. Além do “tempo”, faz-se necessário lembrar que o/a jovem também foi tratado como “problema” pelos/as professores/as, segundo avaliação interna do Programa Aprendiz Comgás. O discurso dos/as docentes, que apareceu sustentado sob a premissa da “surpresa” em relação aos resultados obtidos pelos/as maus/ás alunos/as frente ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e execução do projeto social, serviu para sustentar o discurso do próprio Programa. Em seu manual, a retórica salvacionista e neoliberal sobre a urgência e a intenção de buscar superar o “problema” enfrentado pelos/as professores/as sugere contorno de “receita”, como possível roteiro para a solução em relação à questão evidenciada.

Porém, Pontual lembrou que todos os “problemas” que atingem os jovens são reflexos dos “problemas” vivenciados pela própria sociedade. Afinal, estes “problemas” – que se formam a partir da percepção dos perigos existentes nas ruas e da necessidade do jovem em possuir uma vida social para além da escola – são resultado da equação pela qual os poderes públicos têm buscado respostas através da montagem de equipamentos que se oferecem como “espaços para os jovens”.

Por isso, compreendo que todo conhecimento é apenas resultado de processo, que nunca está isento de equívocos, e que a ciência é uma tentativa de conhecimento da verdade, com diferentes pontos de vista. Assim, considero que o Programa Aprendiz Comgás tenha contribuído parcialmente para a formação do protagonista juvenil em unidades de ensino da rede pública estadual de Campinas/SP. Neste caso, todas as evidências apresentadas sugerem que os/as jovens serviram como instrumento de articulação do mundo adulto, visto que a inserção da metodologia do Programa Aprendiz Comgás apareceu numa perspectiva salvacionista e neoliberal, que o/a tomou como problema social para adequação à ordem e às exigências das regras determinadas e impostas pelo mercado do trabalho.

7 - Referências

ABAD, Miguel. **La Políticas de Juventud Desde La Perspectiva de La Relacion entre Convivencia, Ciudadania y Nueva Condicion Juvenil**. Última Década, Viña Del Mar, CIDPA, nº 16, p. 119-155, 2002.

_____. **Crítica Política das Políticas de Juventude.** *In: Políticas públicas: Juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2003.

_____. **Crítica Política das Políticas da Juventude.** *In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). Políticas Públicas: Juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-32.

ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, no 5/6, p. 25-36, maio-dez, 1997.

ALVES, J. A. Lindgren. **Cidadania, Direitos Humanos e Globalização.** *Revista da Associação dos Magistrados Brasileiros*, São Paulo, n. 7, p. 92-109, jul./dez. 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia na Prática Escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Maria do Perpétuo Socorro M. T. de; MOREIRA, José Augusto Alencar; CONFORTO, Maria Thereza Alves. **Protagonismo Juvenil: Definindo um Novo Paradigma em Educação.** Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/se2/se2txt5.htm>. Acessado em 22 de setembro de 2008.

BANGO, J. **Políticas de Juventude na América Latina: Identificação de Desafios.** *In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (org.). Políticas Públicas: Juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA; Rosane. **A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil.** *In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). Desigualdade e Pobreza no Brasil.* Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

BEDIN, Gilmar Antonio. **Os Direitos dos Homens e o Neoliberalismo.** Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O Desafio da Educação para a Cidadania.** *In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas.* 3. ed. São Paulo: Summus, 1998

BERTASO, João Martins. **Cidadania Moderna: A Leitura de uma Transformação.** *In: OLIVEIRA, Odete Maria de & DAL RI JUNIOR, Arno. (Org.). Cidadania e Nacionalidade: Efeitos e Perspectivas.* Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2002.

BIANCHETTI, Lucidio. **Inclusão/exclusão no processo de qualificação profissional: Educação Corporativa, Novos Protagonistas e Novos Loci Espaço-Temporais de Formação dos Trabalhadores.** *In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). Universidade e Mundo do Trabalho.* Brasília: INEP, UNESCO e MEC, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. **Entre o Estado e o Mercado: O Público Não-Estatal.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRITO, Ângela Xavier; LEONARDOS, Ana Cristina. **A Identidade das Pesquisas Qualitativas: Construção de um Quadro Analítico**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a01n113.pdf>. Acessado em 22 de fevereiro de 2008.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHAVES, E. O. **Políticas de Juventude: Evolução Histórica e Definição**. Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento – vol. I. Brasília, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Vozes, 2003.

CELANI, M. A. A. **A Interação Político-Econômica do Final do Milênio e o Ensino de Língua(s) Estrangeira(s) no 1º e 2º Graus**. Texto apresentado na Reunião anual da SBPC. São Luis. MA, 2000.

CORTELLA, M. S. **Humanidade, Cultura e Conhecimento**. *In: A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____; COSTA, Alfredo Carlos Gomes da; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação de Vida: Um Guia para o Adolescente**. Modus Faciendi. Belo Horizonte, 1998.

DAL RI JÚNIOR, Arno. **Evolução Histórica e Fundamentos Político-Jurídicos da Cidadania**. *In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. (Org). Cidadania e Nacionalidade, Efeitos e Perspectivas: Nacionais, Regionais e Globais*. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2002.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, Grupos de Estilo e Identidade**. Educação em Revista, no 30, p. 25-39, dez. 1999.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Edições Melhoramentos, 1965.

DIAS, Dermival Ribeiro. **Novíssimo Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa**. São Paulo: Age, 1981.

ESCAMÉZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Míni Aurélio o Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo Editora, 2007.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma Questão para a Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; TARTUCE, G.L.B.P. **Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/agosto. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. Paz e Terra, 29 ed. 2004.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal: Um Novo Campo de Atuação**. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Fundação Cesgranrio, 1998.

GRACIANI, M. S. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: Ensaio Sobre Sociologia e Histórias das Juventudes Modernas**. São Paulo: DIFEL, 2000.

HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003.

_____. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, Ação Educativa, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sobre a realidade social brasileira**, 2004. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sintese/deindic sociais2000.shtm. Acessado em: 14 de maio de 2008.

IPRS. Índice Paulista de Responsabilidade Social. **Municípios Paulistas: Avanços e Desafios**, 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/iprs/analises/Campinas.pdf>. Acessado em 18 de novembro de 2008.

IPRS. Índice Paulista de Responsabilidade Social. **Municípios Paulistas: Avanços e Desafios**, 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/iprs/analises/RACampinas.pdf>. Acessado em 18 de novembro de 2008.

ISLAS, José A. P. Pro(Dia)logo. **Políticas Públicas de Juventud Del Nuevo Siglo: Para Mirar lo que Vemos**. In: Rodriguez, Ernesto. **Actores Estratégicos para el Desarrollo**. Políticas de Juventud para o Siglo XXI. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2002.

KAPLAN, A. **A Conduta na Pesquisa**. E. Herder. São Paulo, 1973.

LAGREE, Jean Charles. **Age, Jeunesse et Politiques Publiques**. Paris, 1999. In: DAYRELL, Juarez. **Juventude e Escola: Uma Análise da Produção de Conhecimentos**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/cnpq%20projeto%20juventude%20e%20escola.pdf>. Acessado em 11 de agosto de 2008.

LIBÂNEO, José C. **O Debate sobre o Estudo Científico da Educação: Ciência Pedagógica ou Ciências da Educação?** In: Revista Espaço Pedagógico, v.10, n.2, Passo Fundo, jul/dez 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. **O Professor de Línguas como Pesquisador de sua Ação: A Pesquisa Colaborativa**. In: GIMENEZ, Telma (org), Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: UEL, 2002.

- MANUAL APRENDIZ COMGÁS. **Tecnologia Social para a Juventude**. Programa Aprendiz Comgás, São Paulo, 2007.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MATURANA, Umberto. **Emociones y Lenguaje en Educación y Política**. Chile, Santiago, Domen, 1989.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- NOVAES, Regina Reyes. **Juventude e Participação Social: Apontamentos sobre a Reinvenção Política**. In: ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação**. Campinas: Alínea, 2006.
- PAZ, R. D. O. **O Que é ONG?** Serviço Social & Sociedade. v.17, n. 53, mar. 1997.
- PERALVA, Angelina. **O Jovem como Modelo Cultural**. Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade. São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997.
- POCHMANN, Márcio. **Juventude em Busca de Novos Caminhos no Brasil**. In: **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. Instituto Cidadania. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- PONTUAL, Pedro. **Juventude e Poder Público: Diálogo e Participação**. In: **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. Maria Virgínia de Freitas e Fernanda de Carvalho Papa (org.). São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- RIBEIRO, Célia Maria Ribeiro. **Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás**. 2000.
- RICO, E. M. **O Empresariado, a Filantropia e a Questão Social**. Serviço Social & Sociedade. v.19, n. 58, nov. 1998.
- RUA, Maria das Graças. **As Políticas Públicas e a Juventude dos Anos 90**. CNPD. Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas. Brasília/DF, v. 1/2, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAUL, Ana Maria A. **Avaliação Emancipatória, Desafio à Teoria e a Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e Conviver**. São Paulo, Editora FTD, 1999.
- SCRIVEN, M. **A Metodologia da Evolução**. Associação de Pesquisa Educacional Americana. Chicago: Rand McNally, 1967.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Ed. Manole, 1988.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.), 1997. **Estudos sobre Juventude em Educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, no 5/6, p. 37-52, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

_____. **Os jovens no Brasil: Desigualdades Multiplicadas e Novas Demandas Políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório do Desenvolvimento Juvenil**. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2006.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK J. L. **Avaliação de Programas: Concepções e Práticas**. São Paulo: Gente; 2004.

Fontes Consultadas

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: Punks e Darks no Espetáculo Urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CURY, Carlos Roberto. **Educação e Contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1986.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DRAIBE, Sônia M. **Reforma do Estado e Descentralização: a Experiência Recente da Política Brasileira de Ensino Fundamental**. International Seminar "Restructuring and Government Reform: Brazil and Latin America in a Globalization Context", maio de 1998.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

GUEHENNO, J. M. **O Fim da Democracia**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PATTON, Michael Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: Sage, 1990.

PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS. **Formação de Professores: Relatório Final**. Dez. 2006.

RELATÓRIO UNESCO. **Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSLER, J. H. **A Educação como Aliada na Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada.** In: Duarte, N. (ORG.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

STENGER, I. **Quem Tem Medo da Ciência.** Ciências e poderes. São Paulo, Siciliano, 1990.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório do Desenvolvimento Juvenil.** Ministério da Ciência e Tecnologia, 2008.

Sítios consultados

CNPQ – www.cnpq.br

Comunidade Solidária – www.universidadesolidaria.org.br

Gabinete da Presidência – www.presidencia.gov.br/gsi/piaps

Ministério da Educação – www.mec.gov.br

IBGE – www.ibge.gov.br

Instituto Cidadania - www.projetojuventude.org.br

8 – Anexos

QUESTIONÁRIO

Projeto de Pesquisa Científica

O Protagonismo Juvenil no Programa Aprendiz Comgás no Município de Campinas.

Prezado (a) aluno (a)

Este questionário é parte fundamental do projeto de pesquisa “O Protagonismo Juvenil no Programa Aprendiz Comgás no Município de Campinas”, desenvolvido por Anselmo Batista de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Este projeto, com conclusão prevista para 2008, tem por objetivo identificar e analisar a ação sócio-educativa dos jovens participantes do programa Aprendiz Comgás e o processo de aprendizagem proposto em projetos onde o jovem aparece como “ator principal” da ação social.

Para responder basta assinalar apenas um (01) item de cada uma das questões que compõem o documento. Todas as questões deverão ser respondidas e, ao final, este documento deverá ser entregue ao/a professor/a responsável pelo desenvolvimento do programa Aprendiz Comgás na Unidade Escolar. Depois, os questionários serão recolhidos e encaminhados (sem nenhum custo) para o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas. O sucesso deste trabalho depende de sua colaboração! Por isso, agradeço a atenção em relação ao desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Anselmo Batista de Oliveira
Pesquisador
anselmo.batista@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em educação
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Questionário Múltipla Escolha

Leia com atenção antes de responder

Este questionário de múltipla escolha deverá ser respondido individualmente. Para isso, utilize caneta esferográfica azul ou preta. Por favor, não rasure este documento. Marque com “X” apenas **uma alternativa** de cada questão. Se duas alternativas forem marcadas na questão, a mesma será anulada conforme critério elaborado pelo pesquisador. Em caso de dúvida, procure auxílio do/a professor/a.

SOBRE VOCÊ

01 – Em qual período você estuda?

() Manhã

- () Tarde
- () Noite

02 – Você é estudante do:

- () Ensino Médio / 1º Colegial.
- () Ensino Médio / 2º Colegial.
- () Ensino Médio / 3º Colegial.
- () Outro (Ensino Fundamental ou EJA)

03 – Você realiza alguma atividade profissional remunerada?

- () Sim, por meio período.
- () Sim, em período integral.
- () Sim, algumas vezes na semana.
- () Não realizo atividade profissional remunerada.

04 – Você mora com a família?

- () Sim, moro com meus pais.
- () Sim, moro com parentes.
- () Sim, moro com companheiro/a.
- () Não, moro sozinho.

05 – Onde você mora é:

- () Próprio.
- () Alugado.
- () Emprestado.
- () Outro.

06 – Renda Familiar

- () Menos de 01 salário mínimo.
- () 01 a 03 salários mínimos.
- () 04 a 06 salários mínimos.
- () Mais de 06 salários mínimos.

07 – Você possui filhos?

- () Sim, possui 01 filho/a.
- () Sim, possui 02 filhos/as.
- () Sim, possui mais de 02 filhos/as.
- () Não possui filho/a.

VOCÊ NO PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS

01 – Antes de ser implantado na sua unidade escolar, você já conhecia o trabalho desenvolvido pelo Programa Aprendiz Comgás?

Sim Não

02 – Você recebeu algum tipo de incentivo da unidade escolar para participar do Programa Aprendiz Comgás?

Sim Não

03 – Seus pais e/ou responsáveis legais sabem que você participa do Programa Aprendiz Comgás?

Sim Não

04 – Você recebeu algum tipo de incentivo dos pais e/ou responsáveis legais para participar do Programa Aprendiz Comgás?

Sim Não

05 – Você acredita que o trabalho desenvolvido por professores/as na unidade escolar esteja colaborando para o seu desenvolvimento educacional?

Sim Não

06 – O projeto que você propôs desenvolver irá beneficiar a unidade escolar?

Sim Não

A FORMAÇÃO NO PROGRAMA APRENDIZ COMGÁS

01 – As horas de formação (tempo em que você fica na escola, especificamente para o desenvolvimento do programa) são suficientes para que você possa compreender a metodologia do Programa Aprendiz Comgás?

Sim Não

02 – Os encontros realizados por professores/as (responsáveis pelo trabalho do Programa Aprendiz Comgás na escola) foram suficientes para oferecer condições para o desenvolvimento do seu projeto de ação social?

Sim Não

03 – Nos encontros, os professores utilizaram dinâmicas de grupo com a intenção de discutir os itens que compõem a elaboração de projetos de ação social?

Sim Não

04 – Você acredita que a metodologia do Programa Aprendiz Comgás seja suficiente para que possa elaborar um projeto de ação social?

Sim Não

05 – Você se sente seguro para trabalhar com as ferramentas oferecidas pela metodologia do Programa Aprendiz Comgás?

Sim Não

06 – Você acredita que poderá utilizar a metodologia do Programa Aprendiz Comgás em outras práticas da sua vida educacional?

Sim Não

LINHAS GERAIS

01 – Como você avalia a inserção da metodologia do Programa Aprendiz Comgás na sua unidade escolar?

Ótimo.
 Bom.
 Regular.
 Péssimo.

02 – Como você avalia as propostas da metodologia do Programa Aprendiz Comgás?

Ótimo.
 Bom.
 Regular.
 Péssimo.

03 – A metodologia do programa Aprendiz Comgás foi suficiente para a elaboração e/ou realização do seu projeto de ação social?

Sim, foi muito suficiente.
 Sim, mas poderia ter sido melhor.
 Não, faltou muita informação.
 Outro.

04 – Quais foram as principais dificuldades que você sentiu durante os encontros do Programa Aprendiz Comgás?

Horário dos encontros.
 Dia dos encontros.
 Trabalho a ser realizado.
 Outro.

05 – Depois que passou a integrar o Programa Aprendiz Comgás, você percebeu alguma mudança no seu jeito e/ou comportamento dentro da unidade escolar?

Sim Não

06 – Após o término do Programa Aprendiz Comgás, você pretende continuar com o trabalho de elaboração e/ou execução de projeto de ação social?

Sim Não

Utilize este espaço para escrever alguma observação, caso seja necessário.

QUESTIONÁRIO GERAL E DE MÚLTIPLA ESCOLHA**Leia com atenção antes de responder**

01 – Defina, com suas próprias palavras, o que é o Programa Aprendiz Comgás?

02 – Cite três pontos positivos do Programa Aprendiz Comgás.

03 – Cite três pontos negativos do Programa Aprendiz Comgás.

04 – Um jovem, ao perceber problemas na praça do bairro onde vivia com a família, propôs mudanças na estrutura do local. Em conjunto com outros dois amigos, anotou os problemas da praça num papel e o entregou a um vereador. Este gesto promovido pelo jovem pode ser compreendido como:

() Protagonismo Juvenil.

() Ação Social.

() Outro.

05 – Quatro adolescentes propuseram transformar um terreno baldio do bairro onde vivem num campo de futebol. Eles elaboraram um projeto e, em companhia de outras pessoas da mesma idade, organizaram um mutirão para limpar a área e construir o campo de futebol. Este gesto promovido pelos adolescentes pode ser compreendido como:

() Protagonismo Juvenil.

() Ação Social.

() Outro.

06 – Duas jovens de classe média conseguiram comprar brinquedos para doá-los a um orfanato da cidade onde vivem com mais uma amiga. Todas são universitárias, mas apenas duas se sensibilizaram com a situação das crianças órfãs. Este gesto de solidariedade pode ser compreendido como:

() Protagonismo Juvenil.

() Ação Social.

() Outro.

07 – Os questionários apresentados – geral e de múltipla escolha – foram de fácil compreensão?

() Sim () Não

08 – Você gostaria de destacar alguma outra questão que não foi proposta neste questionário?

() Sim () Não

Por favor, explique caso a resposta tenha sido positiva.

Muito Obrigado!

Manual do Programa Aprendiz Comgás “Tecnologia Social para a Juventude”

O manual entregue aos professores do Projeto Disseminação é resultado do trabalho realizado no Aprendiz Comgás entre os anos 2000 e 2003. Nesse período, o PAC teve a oportunidade de conhecer e trabalhar com quase 600 jovens de 14 a 18 anos de idade, estudantes de escolas públicas e privadas. Esses mesmos jovens são os coordenadores e executores de 136 projetos de intervenção social, desenvolvidos, principalmente, nos bairros do Brás, Mooca e Pinheiros, em São Paulo, com os quais o programa tem compromisso de atuação.

Com a colaboração dos profissionais e de todos os jovens que passaram pelo programa ao longo desses anos, o manual Aprendiz Comgás - Tecnologia social para a juventude foi desenvolvido para que outros educadores e jovens compartilhem um pouco da experiência vivida. Para facilitar a consulta, o material foi dividido em quatro partes. Na primeira, estão condensadas as bases conceituais e os referenciais teóricos que norteiam a ação do Aprendiz Comgás. Na segunda, estão as práticas do cotidiano do programa. A terceira parte abriga alguns projetos desenvolvidos pelos jovens, acrescentados a este livro como exemplos práticos, e uma forma de incentivo aos projetos ainda em fase de germinação. Por último, anexos.

Esperamos que a tecnologia educacional apresentada a seguir nos permita reeditar nossa experiência em outros lugares e propor novas políticas públicas para a juventude. A parceria entre o Aprendiz Comgás e a sua instituição ajudará a transformar este sonho em realidade.

Gestão - Contínuo Aprendizado

Liberdade de atuação e compromisso com os resultados. Esses são os princípios que caracterizam a gestão do Programa Aprendiz Comgás, assim como o dia-a-dia do processo educativo desenvolvido junto aos jovens. Muito dessa filosofia vem da própria empresa: a Comgás compartilha suas experiências com o programa, gerindo-o na busca de uma ação social efetiva. “Desde 2000, quando o Aprendiz Comgás teve início, decidiu-se que - como fundadora de uma iniciativa alicerçada no protagonismo - a Comgás deveria ressaltar sua postura protagônica e socialmente responsável. Por isso, cada resolução referente ao programa pode contar com a participação e o apoio do presidente, dos acionistas e dos

empregados da empresa”, explica Paulo César Nunes de Souza, diretor administrativo da Comgás.

Um bom exemplo disso é o programa de voluntariado corporativo **Amigos do Aprendiz** Comgás, por meio do qual empregados voluntários transmitem seus conhecimentos técnicos e experiências aos jovens, auxiliando-os a viabilizarem seus projetos. A cadeia de fornecedores da Comgás também é convidada a apoiar tais iniciativas. Os Amigos do Aprendiz Comgás também podem atuar junto à equipe de profissionais do programa, visando à troca de saberes técnicos específicos do meio empresarial. Esta possibilidade de interação tem gerado bons frutos, à medida que o terceiro setor está em busca de ferramentas que aprimorem a gestão de suas ações e resultados. "O gerenciamento de performance faz parte da cultura da Comgás. A empresa se preocupou em criar um programa social que tivesse identidade e que pudesse ser gerido por ela, a fim de estabelecer uma sinergia positiva entre os universos do segundo e do terceiro setores. Os indicadores de performance do Aprendiz Comgás, criados pela fusão de saberes desses setores, medem resultados e monitoram performance, possibilitando um acompanhamento permanente com vistas à melhor gestão do programa. Acreditar, assegurar e demonstrar que nosso programa é efetivo em sua finalidade social é importante para o próprio programa e os beneficiários de sua ação", afirma Angélica Pereira Pinto, líder de responsabilidade social da Comgás.

Para o superintendente de comunicação da Comgás, César Fernandes, a união entre a filosofia empresarial e a ação social é levada muito a sério na empresa. "Sem dúvida, o estreito vínculo mantido por essas instâncias constitui-se em um diferencial do qual poucas instituições do setor podem gabar-se. Ainda mais positivo é ver os efeitos dessa política diariamente, seja na postura cidadã e consciente dos colaboradores da empresa, seja na cumplicidade e confiança manifestadas pela equipe do Aprendiz Comgás", diz.

Por tudo isso, expressões como "trabalho em grupo" e "troca de conhecimentos" encontram-se amplificadas no Aprendiz Comgás, que valoriza permanentemente os talentos pessoais de cada membro da equipe.

"O trabalho conjunto é importante, o que as pessoas pensam é importante... Mas também é importante que cada um se identifique com o seu trabalho e perceba quais características suas mais agregam ao programa", afirma

Gisela Gerotto, coordenadora-geral do programa. "Para que isso aconteça da melhor maneira, a equipe se reúne toda semana. As soluções necessárias para todo e qualquer caso são encontradas nesses encontros, coletivamente", completa.

Cabe aqui ressaltar que o fato de a coordenadora-geral do programa ser empregada da Comgás ilustra a determinação da empresa de manter seu braço social entre suas ações prioritárias. Durante a fase inicial de implementação, o Aprendiz Comgás contou com o apoio da ONG Cidade Escola Aprendiz (CEA). Em 2004, a CEA tornou-se parceira pedagógica do programa. "A Cidade Escola Aprendiz é um laboratório de pedagogia comunitária que realiza a experiência do bairro-escola, dedica da a criar uma comunidade educativa. Desenvolver um conceito como esse implica parcerias com diferentes instituições e atores sociais", diz Yael Sandberg, diretora pedagógica da organização.

Sendo assim, integram o Conselho Gestor do Aprendiz Comgás dois representantes da Comgás, dois da CEA e dois representantes da sociedade civil, com representação no terceiro setor. Cabe ao Conselho, entre outras atribuições, aprovar o plano anual de trabalho e articular esforços junto a outras organizações que visem plena realização dos objetivos a que se propõe a política social da empresa e da ONG. Nesse sentido, a parceria entre a Comgás e a CEA colabora para a estruturação de uma metodologia consistente, que abarca desde os princípios da elaboração de um projeto até a construção da rede de contatos necessários para tirá-Lo do papel. "Perceber que pode, que sabe, que se transforma e também transforma o outro é apenas o início de um percurso. É preciso que nos engajemos de todas as formas possíveis na restauração de um espaço compartilhado, no qual as relações pautem-se na confiança, na solidariedade e no respeito", ratifica o presidente do Aprendiz, Miguel Pereira Neto.

Criar, realizar, compartilhar, formar redes, firmar parcerias. Em ações como essas - coerentes com a atual expansão do significado da palavra "comunidade" - a gestão do Aprendiz Comgás encontra eco, abrigo e força para dar continuidade ao programa.

Indicadores - Aliados Indispensáveis

Registrar é fundamental. Essa foi uma das prerrogativas para a implementação do Aprendiz Comgás, pois era sabido - no plano quinquenal do

programa - que uma futura disseminação da metodologia desenvolvida dependia desse cuidado inicial com o registro. Daí surgiu também a preocupação com a elaboração de indicadores de avaliação, capazes de traduzir o desempenho do programa ao longo do tempo.

A construção dos indicadores - instrumentos que permitem avaliar a ação de um projeto ou programa a partir de índices numéricos referentes aos objetivos que se pretende atingir - é um desafio permanente para a equipe do Aprendiz Comgás e para a maioria das organizações não-governamentais, projetos sociais ou de intervenção comunitária. Como mensurar o êxito do trabalho realizado quando a matéria-prima é constituída de sonhos, expectativas, busca de realização pessoal e coletiva. Lidar com o ser humano é mergulhar na subjetividade, e os números, em princípio, costumam ser bem objetivos.

Há casos mais "visíveis", como o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em grupo ou para a comunicação oral. Por outro lado, se um dos objetivos específicos é desenvolver a auto-estima e a autoconfiança do jovem, como aferir se o programa alcançou ou não sua meta?

O caminho encontrado pelo Aprendiz Comgás para resolver essas questões foi a implementação, em 2002, dos indicadores de desempenho, tecnologia inédita no Terceiro Setor. Os KPIs - Key Performance Indicators avaliam processo, equipe e projetos e colaboram com a identificação de ações corretivas ou de reforço para o alcance das metas definidas pelo programa. Os KPIs derivaram da troca entre a empresa e o seu programa social. É um dos pontos positivos do trabalho conjunto entre segundo e terceiro setores.

Esses indicadores podem ser comparados a uma espécie de exame de rotina, que deve ser atualizado periodicamente e serve para avaliar a evolução do organismo em questão - no caso, o Aprendiz Comgás. Como tal, serve também para sinalizar possíveis problemas e suas soluções. Assim, os indicadores de performance - além de medir resultados - possibilitam um acompanhamento permanente com vistas à melhor gestão do programa. E nunca é demais lembrar: assegurar e demonstrar que o Aprendiz Comgás é efetivo em sua finalidade social é imprescindível, especialmente para os jovens e comunidades beneficiados por sua ação.

Em 2003, o conjunto de indicadores do Aprendiz Comgás² (que se interrelacionam, mas também podem ser usados individualmente) subdividiu-se

em três postos de observação. Quanto aos jovens: capacidade de expressão, coerência, compromisso (garra - segurança - realização), cooperação (capacidade de trabalhar em grupo - ouvir o outro), criatividade, flexibilidade, posicionamento individual no grupo (papéis assumidos), protagonismo (proatividade – autodidatismo - autoconhecimento) e transformação (curiosidade - iniciativa). Quanto aos projetos realizados por eles: realização das atividades, mobilização da comunidade, captação de recursos, articulação de parcerias, viabilidade financeira e operacional. Quanto à comunidade beneficiada: impacto e relevância social.

Esse é o resultado de uma pesquisa intermitente e do acompanhamento sistemático de cada ator envolvido. A metodologia Aprendiz Comgás confirmou a expectativa inicial e provou ser consistente o bastante para ser replicada e aproveitada por outros tantos jovens. Esta publicação é prova disso.

Como a Participação no Aprendiz Comgás contribui para a Promoção do Protagonismo?

A redução da distância entre idéia, desejo e realidade opera uma mudança significativa na vida do jovem, que se vê com poder de ação. Planejar um projeto é, em um só tempo, ver-se capaz de mudar a realidade e ver-se como um autor, um empreendedor. Os horizontes que os projetos anunciam são um estímulo para ações que promovem os cuidados de si, do ambiente e do espaço público, ações que podem ser valorizadas na sociedade e mudar o lugar do próprio jovem na comunidade.

O jovem passa a ter um projeto concreto, um plano de ação para intermediar sua relação com o mundo adulto e solicitar deste uma resposta e uma postura de não-omissão e admissão. Pertencer a um grupo e comprometer-se coletivamente aumenta a dimensão de responsabilidade e instala/amplia o sentimento de potência civil e cidadã.

Características da Metodologia por Projetos

“A construção de projetos está claramente ligada a noção de ética e valores para criação de possibilidades, realização de sonhos. Assim, entendo a idéia de cidadania como articulação entre projetos individuais e projetos coletivos,

possibilitando a participação ativa no tecido social e assumindo responsabilidades relativas aos interesses da coletividade. Neste sentido, educar para cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, da simbiose entre interesses pessoais e sociais”, Nilson J. Machado²³.

Um projeto é algo que envolve uma série de fatores e possibilita análise, interpretação e crítica por parte dos jovens envolvidos. Pensar um projeto demanda oferecer respostas a algumas questões. A problematização é determinante no desenvolvimento de um projeto, favorecendo a construção coletiva de algo que irá acompanhar o grupo em todo o seu percurso e se constituirá em referência para discussões, reflexões e tomadas de decisão. Uma das principais questões do ensino por meio de projetos diz respeito ao uso do mecanismo da compreensão em detrimento da simples assimilação da informação. Quando se privilegia o mecanismo da compreensão, os jovens participam de algo que faz sentido para eles.

O trabalho com projetos é, ao mesmo tempo, atividade cognitiva e experiencial, que vincula informação pessoal e conhecimento grupal. Ao utilizar diferentes estratégias de pesquisa para responder a questões suscitadas por seus projetos, os jovens participam do planejamento da própria aprendizagem e são levados a reconhecer seu próprio meio cultural. Temos então que a educação por projetos leva em conta o que acontece na vida cotidiana dos jovens, propiciando a percepção das transformações sociais e o protagonismo no seu meio. Os projetos devem ainda favorecer o diálogo e a crítica, por meio da produção e da análise da informação.

Abaixo, características do projeto na educação.

- Um projeto deve estabelecer relações entre diferentes pontos de vista e abarcar múltiplas dimensões. As aprendizagens não são homogêneas, assim como os problemas. No percurso do conhecimento, descobrem-se várias interpretações, com problemas multideterminados e pontos de vista distintos sobre as mesmas questões.

²³ MACHADO, Nilson J. Educação: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras Editoras, 2000.

- Um projeto, mesmo quando inspirado em outros, deve ser único, pois cada grupo de trabalho vive seu próprio percurso de aprendizagem, a partir da história e das capacidades de cada um de seus membros.

- A autoria, o envolvimento, a responsabilidade e a singularidade são essenciais num projeto. O trabalho deve partir do interesse sobre um assunto ou do desejo de solucionar um problema, o que demanda compromisso e responsabilidade naturais. Essa postura diante de um bem que se torna coletivo contribui para o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade entre aprendizes com gás e educadores.

- O educador, muitas vezes, é também aprendiz e, ainda que mais experiente, deixa de ser a única fonte de informação. Isso faz com que os aprendizes com gás renunciem à passividade na presença do educador.

- O projeto permite que nos aproximemos da identidade cultural dos aprendizes com gás, favorecendo a construção da subjetividade. Permite também considerar o que acontece na vida dos jovens e em suas comunidades, nas transformações sociais e nos saberes já elaborados.

- O projeto possibilita trabalhar a escuta entre os aprendizes com gás, favorecendo o compartilhamento de responsabilidades dentro do grupo. Contribui para a formação de atitudes participativas e de reconhecimento do outro, o que transcende o tema de trabalho.

- O projeto comporta diferentes modalidades de aprendizagem, o que ajuda a desmistificar a idéia de que alguns não têm capacidade para aprender, pois apresenta diversas oportunidades para que cada um demonstre suas habilidades, bem como sua forma singular de apropriar-se do conhecimento e de intervir na realidade.

- O projeto explicita a importância da aprendizagem vinculada ao fazer e à intuição, dimensões da aprendizagem tão importantes - e esquecidas - na produção do conhecimento. O desenvolvimento de um projeto exige dos aprendizes com gás novas estratégias para responder às necessidades que se apresentam na vida cotidiana.

Dimensões Implícitas no Projeto Social

A dimensão ética quase sempre comparece como uma dimensão oculta na vida dos jovens e não é tarefa fácil sua explicitação. Muitos aprendizescomgás trazem críticas intensas sobre as desigualdades sociais que observam e sofrem na própria pele, mas nem sempre conseguem entender as situações que as geram e o contexto em que se inscrevem.

No Aprendiz Comgás, são muitos os momentos em que é possível trabalhar as dimensões ética e política dos projetos. Um deles é o da elaboração da justificativa, assim como sua retomada em momentos posteriores. As discussões com os educadores e as pesquisas - inclusive junto às comunidades - que os aprendizescomgás fazem em função dos seus projetos podem ampliar sua capacidade de análise crítica da realidade social brasileira, auxiliando a compreensão de seus próprios desejos de intervir nessa realidade. Podem também favorecer o estabelecimento da relação de causa e efeito, levando à identificação e ao questionamento das políticas públicas no campo social.

Dois outros momentos privilegiados para trabalhar a dimensão ética acontecem na relação com a comunidade (público-alvo dos projetos) e na articulação de parcerias (formação) - tendo em vista o significado mais amplo da palavra parceria: de trabalho conjunto, realizado por atores sociais diferentes, para um fim de interesse comum. Por fim, uma dimensão importante a ser trabalhada, ao longo de todo o processo, é a afetiva - que alguns aprendizescomgás chegam a viver na relação educativa e a aplicar no seu dia-a-dia, passando a perceber o outro e o mundo de forma afetiva.

Metodologia do Aprendiz Comgás

Ação Social na Escola

Cabe agora pensar: quais as particularidades da metodologia de projetos no Aprendiz Comgás? Em primeiro lugar, trata-se de proposta educativa complementar à escola e, portanto, de livre escolha para os aprendizescomgás. Apenas esse ponto de partida é capaz de provocar imensas diferenças em relação à utilização de projetos no ensino formal. No programa, os jovens apresentam-se por sua própria vontade, livres da pressão familiar e social. Essa liberdade também é exercida quando eles escolhem o tema de seu projeto. No Aprendiz Comgás, são pertinentes vários tipos de projetos: educacionais (escolar, esportivos, musicais, artísticos), de construção, reforma e implementação de

espaços de cultura e lazer, de assistência diferenciada a crianças portadoras de necessidades especiais ou idosos e muitos outros. Há uma grande diversidade de projetos apresentados em cada turma, o que reflete a possibilidade dos jovens de se agruparem em torno de seus próprios interesses.

Temos então que - diferentemente de projetos de estudo ou trabalho nas disciplinas formais, como ciências ou artes, já realizados por alguns jovens em suas escolas - os aprendizes com gás participam do programa mediante a apresentação de idéias. Isso os toca sobremaneira à medida que eles se conectam diretamente com outros sujeitos de suas comunidades, num momento em que são convocados a se inserirem no mundo social, em especial no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que ainda se sentem estudantes.

A conexão jovem-comunidade proposta pelos projetos tem uma particularidade: a responsabilização dos jovens não apenas na elaboração de seus projetos, mas também na sua execução.

Como afirma a avaliação do Cenpec (2001), "o protagonismo é rito de entrada na esfera pública, passagem do mundo privado para o mundo público, alargamento dos sentidos de suas experiências para além da escola e da família. (...) Não se trata, portanto, de um investimento na potencialização de traços individuais, mas principalmente na promoção de canais de comunicação entre as demandas dos jovens e seus contextos sociais".

Esse conjunto de considerações oferece subsídios para escapar de dois riscos presentes no trabalho com jovens...

1. No Aprendiz Comgás, fazer projeto social é, simultaneamente, produção de si e transformação do mundo: invenção de si e de mundo. Deve-se evitar o entendimento de que o jovem é o texto, e a ação social o pretexto do programa. O jovem, na verdade, é texto e pretexto - isto é, ao mesmo tempo ele é o objetivo final e o meio de execução do programa.

2. No Aprendiz Comgás, todos os tipos de projetos são intervenções sociais com potencial de qualificar o repertório social e existencial de quem neles está envolvido, direta ou indiretamente. Deve-se evitar o impasse de que algumas ações são "claramente sociais" e, por isso, de maior relevância que outras.

Para trabalhar a formação de jovens com o horizonte proposto pelo Aprendiz Comgás, alguns cuidados devem ser observados pela equipe como, por exemplo: construir a rede de sustentação social para o protagonismo juvenil. A aposta no protagonismo exige do programa uma atenção especial no que diz respeito ao fortalecimento da relação do jovem com a cidade e sua dimensão política, uma vez que trabalhar no projeto exige o descentramento das individualidades para focar no produto público/coletivo. Para que as ações encontrem eco na sociedade é necessário construir uma rede de parceiros sociais que lhes dê sustentação; viabilizar os projetos sem deixar de apostar na invenção. A diversidade dos projetos é tão importante quanto sua viabilidade na hora de escolher quais serão executados. Além disso, insistir na viabilidade como único critério de seleção de projetos pode mediocrizar os resultados. A elaboração e a execução de projetos pelos jovens são, primordialmente, ferramentas para a produção de cidadania, responsabilidade social e transformação cultural.

Relação entre protagonismo juvenil e inserção no mundo do trabalho. A Inserção profissional é efeito do processo de formação dos jovens que, durante o projeto, sem dúvida, desenvolverão competências e habilidades importantes para o mundo do trabalho.

O currículo do Programa Aprendiz Comgás

Projeto Social, uma coisa que: é uma nova experiência: não é da escola, não é da igreja, não é da família. Pode ser a primeira vez. É complexa. 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. Exige dedicação, paciência, persistência. Precisa de muito interesse no assunto central, um interesse grande, quase amor - que pode depois se revelar passageiro, uma paixão de verão que não sobe serra. 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 idéia; a prefeitura termina o programa que tinha tudo a ver com a sua idéia. Exige responsabilidade: você vai criar uma expectativa nas pessoas e, principalmente, em você mesmo. Pede sempre uma nova solução; criatividade; flexibilidade; visão. Coletânea de Depoimentos dos Aprendizescomgás.

Essa definição de projeto social, um tanto brincalhona, sintetiza os aprendizados, habilidades e competências que o jovem desenvolve no Aprendiz Comgás, ao mesmo tempo em que anuncia a tarefa que ele é levado a empreender. Esta tarefa exige: responsabilidade e dedicação; complexidade de ações, parcerias, trabalhar com coisas fora do nosso controle (capacidade de planejamento e gestão); criatividade, visão; interesse, paixão, persistência. Em suma, um conjunto de habilidades e competências pessoais, sociais, cognitivas e operacionais.

Visando ao desenvolvimento destas habilidades, o Aprendiz Comgás construiu um currículo, "um conjunto de ações e oportunidades educativas planejadas e construídas para desenvolver os potenciais dos educandos" (segundo a definição de Antônio Carlos Gomes da Costa). A proposta curricular do programa é resultado da experiência com diferentes turmas de jovens, estudantes de 14 a 18 anos, do ensino médio e técnico, de escolas públicas (80%) e particulares (20%), provenientes de várias regiões da cidade de São Paulo. O foco de ação dos projetos realizados pelos jovens foram os bairros da Mooca, Brás e Pinheiros, no período de novembro de 2000 a julho de 2003²⁴.

O currículo proposto aqui é composto de duas vertentes (Elaboração de Projetos e Formação), que podem ser trabalhadas de forma conjunta ou independente. Com isso, procuramos garantir a um maior número de jovens e educadores o acesso a essas práticas. Na Elaboração de Projetos (EP), o jovem é encaminhado para a formulação de um projeto social por meio de um conjunto de ferramentas metodológicas que lhe permitirá transformar sua idéia inicial num plano de ação. Para verificar se o seu projeto está no caminho certo, ele deve procurar responder minimamente às seguintes questões: O que se vai fazer? Para quem e para quê? Por quê? Como, onde, quais as etapas e quais os recursos necessários para essa empreitada?

A Formação já dispõe o aprendizcomgás para a ação pela via da construção de caminhos conceituais e práticos para a realização do projeto.

²⁴ Num total de 420 jovens, assim distribuídos: Programa Aprendiz Comgás 1: 60; Programa Aprendiz Comgás 2: 90 e Programa Aprendiz Comgás 3: 180 jovens na etapa de Elaboração de Projetos e 90 na Formação. No Programa Aprendiz Comgás 3, flexibilizou-se a região da escola do jovem, quando no 1 e 2 eram aceitos exclusivamente jovens que estudavam em escolas dessas três regiões. É importante lembrar que, muitas vezes, a região de moradia do jovem pode não coincidir com a da escola, seja pela ausência de vagas, seja pela preferência/possibilidade de estudar próximo ao local de trabalho.

Tendo em vista a importância do fazer e da ação na concepção educativa do Aprendiz Comgás, destacamos como ferramentas metodológicas primordiais o contato com a comunidade (visita ao local de ação), a contextualização do público-alvo do projeto (Mapa de Contexto) e a Árvore Lógica, um instrumento que privilegia o "aprender fazendo" na elaboração de projetos (ver Parte 11- Ferramentas Práticas).