

A complex network diagram consisting of numerous small grey dots connected by thin grey lines, forming a dense web of connections. The background is a light grey gradient.

Juarez Dayrell

(Organizador)

A solid red horizontal bar spanning the width of the page.

POR UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES:

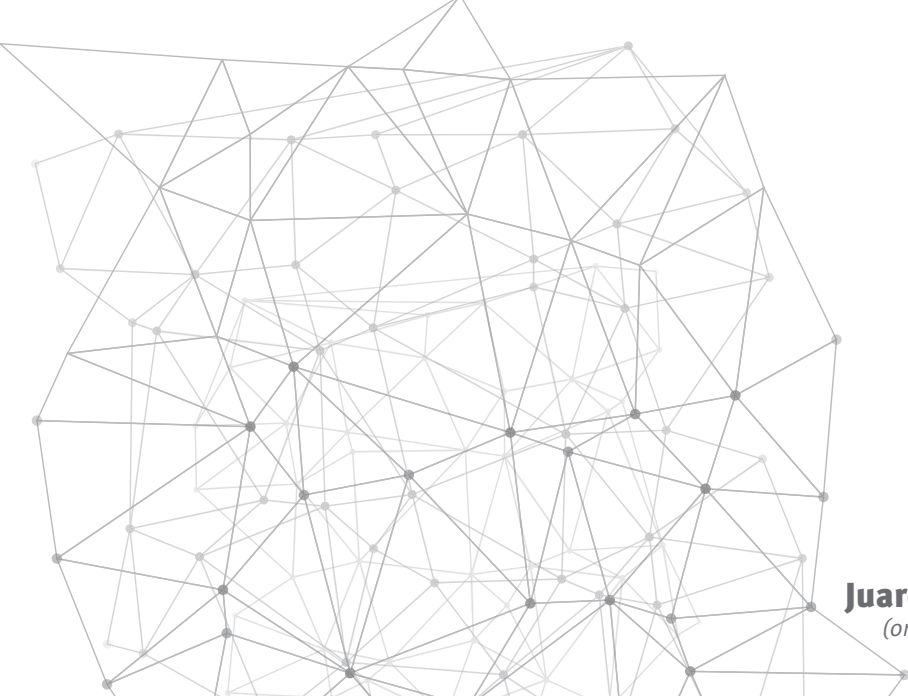
experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG

“Me desenhei muito pequeno, quase não me via, era eu antes do projeto. E agora me desenhei muito forte, visto de longe. Antes me sentia um João-ninguém, nem eu mesmo acreditava em mim, estava a um passo de entrar para a criminalidade. Agora, não só os cabelos cresceram, mas as ideias também” (Jovem, homem, avaliação do Projeto Formação de Agentes Culturais, 2004).

“O InterAgindo pra mim foi, assim... tornou a minha vida mais argumentativa. Então hoje eu tenho mais argumento pra falar. Porque falou de assuntos que eu nem imaginava que eu ia conversar, então... de negro! Nunca ia imaginar que eu ia falar sobre isso. Então tornou mais argumentativa. Então hoje, assim... quando eu vou falar de algum assunto eu pesquiso pra saber porque eu quero ter argumento” (Jovem mulher, Vídeo de fechamento do Projeto InterAgindo, 1º semestre de 2013).

POR UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES:

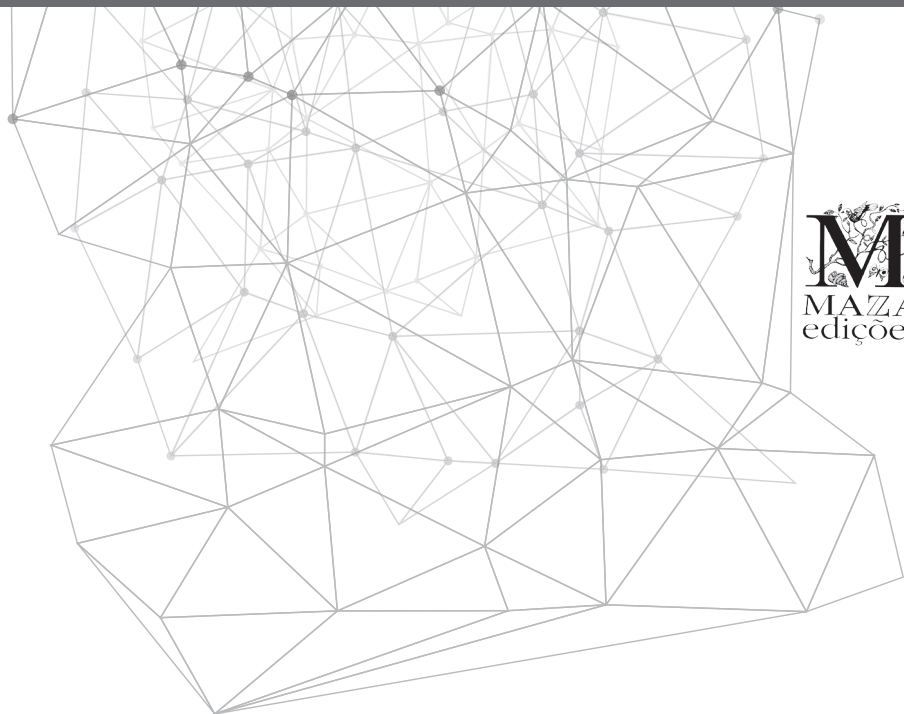
experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG



Juarez Dayrell
(organizador)

POR UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES:

experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG



M
MAZA
edições

**Por uma Pedagogia das Juventudes:
experiências educativas do
Observatório da Juventude da UFMG**

*Copyright © 2016 by Juarez Dayrell
Todos os direitos reservados*

Revisão

Lara Padilha
Nathan Matos | LiteraturaBr Editorial

Capa

Túlio Oliveira

Projeto gráfico e diagramação

Casadecaba Design e Ilustração

Produção Gráfico-editorial

MAZZA EDIÇÕES LTDA.
Rua Bragança, 101 – Pompeia
30280-410 Belo Horizonte – MG
(31) 3481-0591
edmazza@uai.com.br
www.mazzaedicoes.com.br

P832 Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador). - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

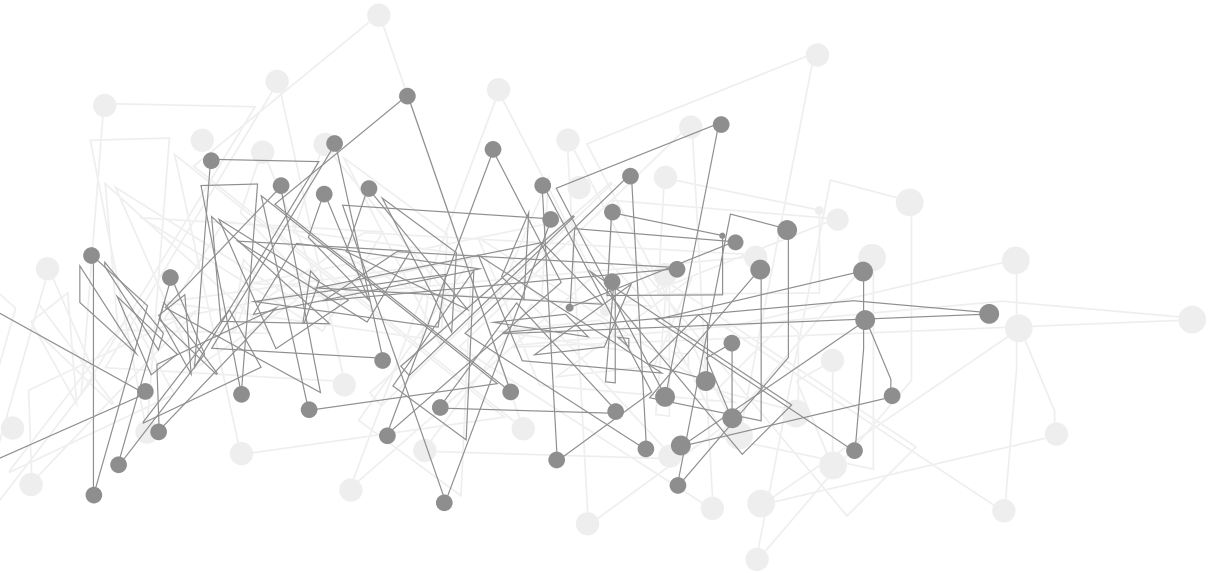
ISBN: 978-85-7160-679-1

1. Educação – Brasil. 2. Universidade Federal de Minas Gerais – Experiências Educativas. 3. Projeto – Agentes culturais – Formação. 4. Juventude e Cultura. I. Dayrell, Juarez.

CDD: 370.981

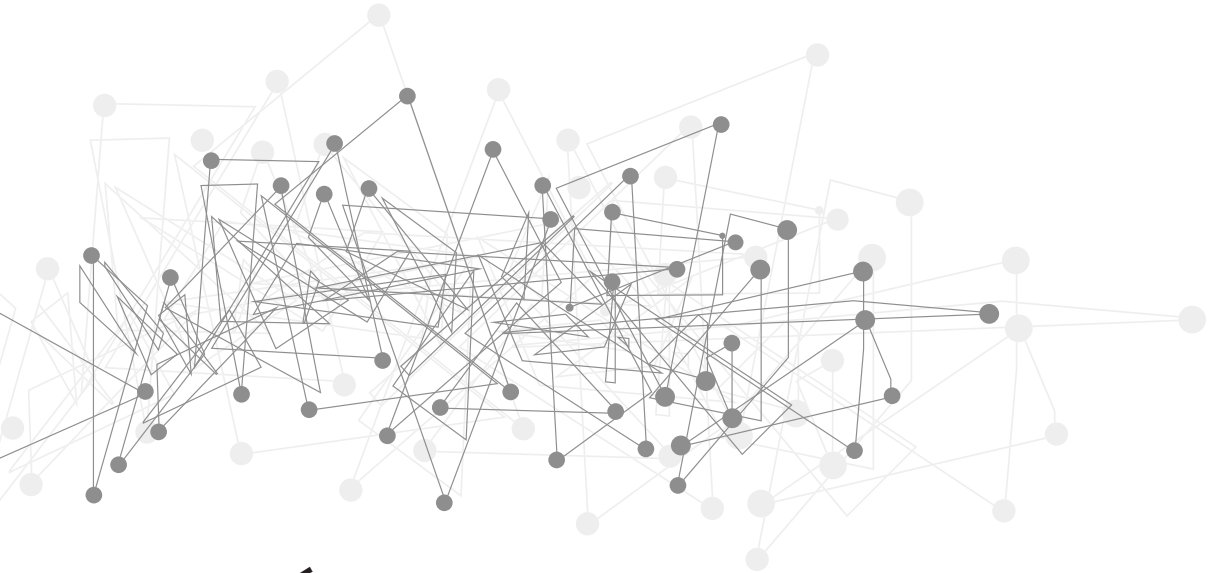
CDU: 37(81)

A reprodução total ou parcial desta obra é permitida desde que citada a fonte.



Sumário

- 7** **Prefácio**
- 11** **Apresentação**
- 17** **A Trajetória do Observatório da Juventude da UFMG**
Juarez Dayrell
- 79** **Juventude e cultura: o Projeto de Formação de Agentes Culturais Juvenis**
Juarez Dayrell
- 123** **Formação de Agentes de Projetos Sociais**
Saulo Pfeffer Geber, Ivan Faria, Francisco André Silva Martins, Paulo Henrique Queiroz Nogueira, Priscilla D'agostini, Rômulo Pereira Silva e Warley Fabiano Santos
- 169** **Projeto InterAgindo: construindo saberes com uma juventude trabalhadora**
Symaira Poliana Nonato, Jorddana Rocha de Almeida, Jaime Magalhães Sepulcro Júnior, Lucas Ferreira dos Santos, Kaique Araujo dos Santos e Leonardo Caldeira de Freitas
- 249** **Por uma pedagogia das juventudes**
Symaira Poliana Nonato, Jorddana Rocha de Almeida, Ivan Faria, Saulo Gebber e Juarez Dayrell
- 305** **Posfácio: Epifania**
- 311** **Integrantes da equipe do Observatório da Juventude da UFMG ao longo dos anos (de 2002 a 2016)**
- 333** **Sobre xs Autorxs**



PREFÁCIO

“Aquele que tenta descobrir sua origem é como um andarilho no meio do deserto, na esperança de encontrar, atrás de cada duna, uma cidade. Mas cada duna esconde outra, e a fuga não tem fim”.

(Wadj Mouawad, *Incêndios*)

Esta produção do Observatório da Juventude da UFMG (OJ) é um sonho há muito tempo acalentado e que se concretiza por meio da iniciativa do Prof. Juarez Dayrell junto com outrxs educadorxs e pesquisadorxs.

Embora não tenha sido essa a intenção do livro, pode-se dizer que ele registra e traduz uma parte significativa da história de educadorxs e pesquisadorxs que há mais de uma década compartilham dúvidas e achados sobre a condição juvenil brasileira. Assim, de certa forma, trata-se de um olhar sobre a história desse grupo de pesquisa, ensino e extensão universitária, abrindo uma janela que nos permite vislumbrar e refletir sobre o seu acúmulo em relação a algumas ações educativas desenvolvidas com jovens e educadorxs.

A preocupação em construir um olhar sobre os processos educativos juvenis está assim na origem e no próprio sentido de existir do OJ, como nos advertem xs próprios autorxs:

Nesses anos de existência, o Observatório desenvolveu uma produção acadêmica expressiva, bem como uma série de ações de ensino e extensão. Neste conjunto das ações desenvolvidas nesses anos, vamos privilegiar aqui aquelas desenvolvidas diretamente com xs jovens, buscando sistematizá-las para refletir sobre as metodologias de trabalho educativo com jovens (p. 9).

A trajetória do OJ revela um compromisso radical com a noção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio primeiro da universidade pública. Reduzida e esvaziada de sentido em muitos casos, ou desvirtuada em seus propósitos em outras ocasiões, tal relação entre essas três dimensões da vida universitária está na raiz desse grupo.

Ao se proporem sistematizar as ações desenvolvidas, xs autorxs vão bem além desse propósito inicial. Trata-se de um olhar pormenorizado que alinhava registros documentais e de memória sobre as atividades realizadas através do uso de cadernos de campo, planos de atividades, avaliações e imagens etc. Mas também há nesse esforço uma troca de impressões, perspectivas pessoais e sentimentos que somente a memória afetiva é capaz de resgatar. Trata-se então de um (com)partilhamento entre pessoas que se comprometeram com um projeto educativo de ação afirmativa junto a jovens e que pretendem dividir com educadorxs, pesquisadorxs e jovens um olhar sobre suas experiências. Se a extensão universitária pretende promover o diálogo entre universidade e sociedade, neste caso temos um bom exemplo de um esforço para construir coletivamente tal proposta.

Ainda é importante lembrar que não se trata apenas de um diálogo em que a universidade apresenta à sociedade suas “descobertas” na forma de serviços que presta à comunidade não-universitária. Não se tratou de sistematizar o que seja uma “pedagogia” das juventudes como uma receita aplicável em diferentes contextos juvenis. A concepção de extensão subjacente pressupõe um diálogo crítico sobre a práxis educativa que está na própria metodologia descrita no seu último capítulo e que supõe que educadorxs e educandxs são ativos e sujeitos de desejos, conhecimentos e saberes. Ao se abrir para atividades com públicos “estranhos” à vida acadêmica, a universidade é questionada em suas “certezas”.

Assim, as experiências aqui relatadas refletem também um processo formativo vivido pelxs pesquisadorxs e graduandxs do OJ. Elas têm um recorte definido no âmbito das ações afirmativas: são jovens pobres, negros e negras, moradorxs de áreas periféricas, trabalhadorxs e desempregadxs. Esse é outro aspecto importante a ressaltar em relação à contribuição desta obra. Ao dar visibilidade aos/às jovens das camadas populares e seus cole-

tivos, com seus corpos, experiências, modos de ser e agir, as ações questionam e educam a universidade. Elas permitem questionar o olhar da universidade em relação às juventudes empobrecidas, periféricas, trabalhadoras e produtoras de cultura que muitas vezes sequer conhecem seus direitos em relação ao acesso à educação superior. Questionam a falta de reconhecimento em relação aos/às adolescentes trabalhadores da universidade, em geral invisíveis em seu cotidiano. Questionam as relações pedagógicas, muitas vezes autoritárias e distantes em relação aos/às estudantes jovens. Questionam o silenciamento institucional em torno das relações raciais e de gênero, que marginaliza uma boa parcela da comunidade acadêmica.

O primeiro capítulo, intitulado “A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG”, resgata parte dessas questões ao descrever e refletir sobre o contexto em que se originou a proposta da constituição do OJ e os pressupostos que foram se constituindo em seu percurso. Nesse momento, além de descrever ações desenvolvidas ao longo de sua trajetória, o texto sistematiza a produção acadêmica e aborda a dimensão do ensino relacionada ao OJ.

Os três capítulos seguintes tratam das experiências escolhidas para uma descrição e análise em profundidade, refletindo nosso acúmulo nesse campo. A primeira experiência aborda o *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis* (2002 e 2003) que está vinculado à origem do OJ. A partir desse projeto, foi possível construir alguns princípios de ação orientadores de uma forma de compreender a condição juvenil e as ações educativas desenvolvidas com jovens que serão aprimorados em ações posteriores. Dessa experiência participaram jovens moradorxs de regiões periféricas de Belo Horizonte que desenvolviam ações culturais, além de graduandxs da universidade. Alguns/algumas dessxs jovens inseriram-se posteriormente na educação superior e/ou atuam em ações voltadas para jovens.

O terceiro capítulo discute a experiência desenvolvida no *Curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais* (2013). O foco dessa ação era a formação de profissionais para atuarem em projetos sociais. Em relação às ações desenvolvidas pelo OJ, esse curso tinha algumas características desafiadoras. O público compreendia pessoas que atuavam em diversas áreas – cultura, projetos de inclusão social, escolas – e tinham trajetórias – sociais, escolares e de trabalho – também diversificadas. Além disso, o curso estava vinculado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Xs autorxs refletem sobre os desafios e conflitos de construir uma proposta que considerasse tais especificidades sem, contudo, abrir mão dos pressupostos que identificavam o OJ. Trata-se de uma importante

questão, tendo em vista o diálogo necessário a ser travado com as ações desenvolvidas no âmbito das políticas públicas para jovens.

Uma última experiência analisada é o *Projeto InterAgindo*. Trata-se de uma ação que nasceu da demanda feita ao OJ para que sua equipe desenvolvesse atividades formativas com xs jovens trabalhadorxs da Cruz Vermelha Brasileira na universidade. O *InterAgindo* constituiu-se em uma importante experiência formativa, tanto para xs jovens participantes, quanto para xs educadorxs estudantes de graduação e pós-graduação.

O último capítulo é uma síntese analítica sobre as ações desenvolvidas. Trata-se de uma reflexão teórica, que, ao fazer um balanço crítico, pretende deixar aos educadores e às educadoras de jovens uma contribuição que permita apoiá-lxs na condução de seus processos educativos. Nesse momento, torna-se concreto para x leitor/a o significado de uma postura pedagógica que parte da prática para pensar teórica e criticamente a prática. O resultado desse esforço é uma rica reflexão sobre alguns princípios constitutivos do que seria uma pedagogia das juventudes.

Em síntese, podemos dizer que essa obra é uma aposta na capacidade humana para desenvolver coletivamente processos educativos que sejam ricas experiências de formação humana. Ao retomar as origens e percursos de algumas ações do OJ, o livro reafirma a utopia de que é possível construir processos educativos que sejam efetivamente dialógicos, fundados em encontros inter e entre gerações e, por isso mesmo, abertos ao inesperado. É, sobretudo, uma aposta nxs jovens e seus/suas educadorxs. Sem medo da cidade que se esconde atrás de cada duna, do inesperado que se abre ao propormos processos educativos que se constroem durante os encontros de pessoas que se educam.

Belo Horizonte, outubro de 2016.

Geraldo Leão



APRESENTAÇÃO

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.

Paulo Freire

Este livro se propõe a fazer o que Paulo Freire nos sugere: pensar a prática, acreditando, como ele, que essa é a melhor maneira de aprender a pensar certo. E pensar certo, para Freire, não significa uma visão determinista ou arrogante, “própria dos santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos” (FREIRE, 1996, p 49). Mas, ao contrário, é acreditar nas pessoas, na humanidade e educar para a esperança e a luta, para construirmos um outro mundo; é conceber a história como possibilidade e não determinismo (FREIRE, 1994). Esse é o nosso desejo.

Sem qualquer propósito de esgotar a história, trazemos neste livro uma reflexão sobre a trajetória e as experiências educativas desenvolvidas pelo Observatório da Juventude (OJ), que, desde o seu surgimento, em 2003, se caracteriza como um programa de extensão, ensino e pesquisa em torno da temática da educação, cultura e juventude. É sediado na Faculdade de Educação

da UFMG e conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da universidade. Orienta-se por quatro eixos centrais, que delimitam sua ação institucional: a condição juvenil; as políticas públicas e ações sociais; as práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens e para formação de educadorxs¹.

Desde a sua criação, o Observatório vem realizando atividades de formação de educadorxs, de alunxs da graduação e pós-graduação e outrxs profissionais interessadxs na problemática juvenil, possibilitando-lhes um maior conhecimento sobre a realidade dxs jovens e a construção de metodologias de trabalho adequadas a essa fase da vida. Ao mesmo tempo, vem propondo e promovendo ações de formação diretamente com xs jovens, estimulando-xs a participarem na resolução de seus problemas e fortalecendo iniciativas de cooperação, comunicação e criação de redes juvenis. Nessa direção, tem participado ativamente no estímulo e nas articulações em torno das políticas públicas de juventude, apoiando e/ou desenvolvendo iniciativas de debate e reflexão, além de ter feito parte de instâncias como o Conselho Nacional de Juventude e ter contribuído para a fundação e o funcionamento do Fórum das Juventudes da Grande Belo Horizonte².

O Observatório tem desenvolvido, ainda, atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dxs jovens no Brasil, por meio de pesquisas nacionais, integrando uma rede de pesquisadorxs da temática, e também em âmbito regional e local, por meio de investigações dxs educadorxs integrantes e de seus/suas orientandxs de mestrado e doutorado. Como um fruto desse trabalho, foi criado, em 2007, o Grupo de Pesquisas Observatório da Juventude da UFMG no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq.

Nesses anos de existência, o Observatório desenvolveu uma produção acadêmica expressiva, bem como uma série de ações de ensino e extensão. Nesse conjunto, vamos privilegiar aqui a descrição e análise daquelas realizadas diretamente com xs jovens, buscando sistematizá-las para refletir sobre

¹ Nesta obra, para mantermo-nos coerentes com nossa postura de reconhecimento e respeito às diferenças de gênero, adotamos o uso da letra x para substituir as vogais a, e ou o, nos casos em que elas expressam definição de gênero. Consideramos que o uso do x amplia tal reconhecimento ao extrapolar as marcações do feminino e do masculino, contemplando outras orientações de gênero.

² O Fórum das Juventudes da Região Metropolitana de Belo Horizonte é uma articulação de entidades e movimentos juvenis na perspectiva de garantia dos direitos da juventude, do qual trataremos com mais profundidade posteriormente.

as metodologias de trabalho educativo com jovens. Entendemos, assim como Jara (1996), que sistematizar uma prática educativa implica em refletir sobre as experiências vividas, em apropriar-se delas,

compartilhando com os outros o aprendido. Interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram deste modo (JARA, 1996, p. 19).

É o que buscamos fazer neste livro. No primeiro capítulo, discutimos a noção de juventude com a qual trabalhamos e descrevemos a trajetória do OJ através das ações de extensão, pesquisa e ensino realizadas desde o seu surgimento, realizando uma sistematização histórica dos seus 14 anos de existência.

A partir daí, selecionamos, dentre os projetos educativos desenvolvidos diretamente com jovens, três ações significativas que expressam de alguma forma o acúmulo do Observatório na formação com xs jovens: no capítulo 2, tratamos do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis*, desenvolvido entre 2002 e 2003, – a primeira ação do Observatório, que influenciou muito o desenvolvimento das ações educativas posteriores. Em seguida, no capítulo 3, passamos a analisar o *Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais*, desenvolvido em 2013, em parceria com o Pronatec, resultado do acúmulo do Observatório em ações de formação de agentes de projetos sociais nos anos anteriores. Na sequência, no capítulo 4, apresentamos o *Projeto InterAgindo*, realizado, em 2013 e 2014, com xs jovens trabalhadorxs da Cruz Vermelha Brasileira que atuavam na UFMG, também este fruto de um acúmulo fruto de versões desenvolvidas anteriormente. Em todos eles, bem como no conjunto das nossas ações educativas, o público atingido foi de jovens das camadas populares, o que expressa uma perspectiva de ação afirmativa adotada pelo Observatório.

Nesses três capítulos, buscamos sistematizar as ações educativas desenvolvidas, descrevendo o público envolvido, os conteúdos ministrados, as técnicas e dinâmicas utilizadas, as avaliações realizadas, a nossa postura e experiência como educadorxs. Nesse momento, optamos por uma descrição analítica, de tal forma a permitir que você, leitor/a, possa refletir a partir do seu olhar³.

³ O material que utilizamos nas experiências educativas aqui descritas, bem como alguns dos seus produtos, não puderam ser inseridos neste livro. Dessa forma, optamos por disponibilizar todos eles no nosso site: www.observatoriodajuventude.ufmg.br.

E, no capítulo 5, trazemos uma reflexão teórica sobre as ações desenvolvidas, a interpretação crítica, a qual, no dizer de Jara, (1996) possibilita trazer a lógica do processo vivido. É o momento em que buscamos refletir sobre a metodologia de trabalho com jovens que viemos construindo ao longo desses anos. Sabemos que nenhum texto consegue abarcar a complexidade do vivido, com tudo o que significa de alegrias e tensões, de realizações e frustrações, de encontros e desencontros, de idas e vindas que extrapolam e muito a linearidade da escrita. Nesse sentido, temos consciência de que esta é uma obra em aberto, sujeita a constantes reformulações. Assim como na vida, as práticas educativas também são dinâmicas, na medida em que a sua matéria-prima é a vida, expressa nos sujeitos nela envolvidos.

Uma das inspirações para esta reflexão vem da tradição da Educação Popular no Brasil, que sempre valorizou a relação íntima entre teoria e prática como forma de produção de conhecimentos. A afirmação de Paulo Freire que colocamos como epígrafe desta apresentação ilustra bem essa postura. Significa dizer que nos propomos a valorizar a prática, ou seja, a ação desenvolvida pelo Observatório nesses anos, em especial na sua relação com xs jovens. Ao buscar sistematizar o que foi desenvolvido, na forma como ocorreu, pontuando os limites e possibilidades já avaliados no período em que se realizaram, mas também hoje e as questões teóricas presentes naquele momento buscamos construir um rico material empírico que nos instigou o pensamento e inspirou a reflexão teórica em torno dos princípios que fundamentam uma metodologia de trabalho com jovens.

Outra fonte de nossas reflexões são algumas ideias de Boaventura de Sousa Santos (2002), quando problematiza o modelo hegemônico de produção do conhecimento, considerado excludente, de diversas práticas e saberes, principalmente daqueles produzidos em espaços não formais, como os dos movimentos sociais. Santos (2002) propõe o trabalho de tradução como uma alternativa à formulação da produção de conhecimentos hegemônica que busca identificar todas as culturas por meio de uma referência única. Segundo ele, o trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas e agentes, consistindo na tentativa de criar uma inteligibilidade recíproca que não redunde na canibalização de umas pelas outras. Nessa perspectiva, trata-se de valorizar a produção de conhecimentos oriunda dos movimentos juvenis e relativizar o saber acadêmico como a única referência possível. Mais do que propor uma separação entre os saberes e espaços da sua produção, propomos construir uma prática de diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido nos projetos de formação do Observatório, mas também dos movimentos juvenis.

Este livro é obra de uma parte da equipe do Observatório da Juventude, constituída de educadorxs, alunxs da graduação e pós-graduação e jovens voluntárixs dos projetos. Apesar de escrito por alguns e algumas de nós, é resultado de um trabalho coletivo, que, desde o seu início, contou com a dedicação, o compromisso e o entusiasmo de um grande número de pessoas que vieram vivenciando o Observatório nesses anos. A lista é enorme: foram em torno de 25 educadorxs e 165 estudantes da graduação e pós-graduação⁴, além de um grande número de professorxs e jovens que vivenciaram as nossas ações educativas. O que traduzimos neste livro é obra desse coletivo.

Ao longo de sua trajetória, o Observatório contou com o apoio de muitas pessoas e instituições e não daria para nomear todxs: financiadorxs, instituições que nos abrigaram, como a Escola Sindical “Sete de Outubro” e o Centro Cultural da UFMG, e instituições que nos apoiaram, como a Faculdade de Educação e a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. A todxs, nossa gratidão. Agradecemos em especial à Prof.^a Inês Teixeira pela leitura atenta e pelos comentários críticos que muito nos ajudaram a aperfeiçoar o texto. Queremos fazer uma menção especial à Prof.^a Fernanda Macruz, infelizmente falecida em 2015, que esteve conosco desde as primeiras ações junto com xs jovens do Movimento *Hip Hop*, o nosso reconhecimento e a certeza de que está junto conosco!

Esperamos que este livro possa contribuir com você, jovem e/ou educador/a de jovens, estimulando que também reflita sobre sua prática e que esse movimento x ilumine e x transforme. Se assim for, atingimos o nosso objetivo.

Boa leitura!

*Xs autorxs.
Primavera de 2016*

⁴ A lista de todxs aquelxs que passaram pelo Observatório se encontra no final deste livro.



A TRAJETÓRIA DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE DA UFMG¹

Juarez Dayrell

Este capítulo inicial se propõe a descrever a trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. Nessa descrição oferecemos uma visão geral das ações desenvolvidas desde a sua criação, formalizada em 2003. A pretensão é sistematizar a história de um programa que vem buscando enfrentar o desafio de articular os três pilares que sustentam e dão sentido à universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão – de forma colaborativa por educadorxs e alunxs – visando contribuir na luta pelos direitos da juventude brasileira. Intentamos, assim, situar x leitor/a ao fornecer um panorama onde se inserem os projetos que serão objeto da reflexão metodológica nos capítulos seguintes

Iniciarei com uma introdução afetiva, sobre o que vem significando para mim a experiência propiciada pelo Observatório, suas especificidades e signi-

¹ Agradeço a leitura atenta e os comentários dos professores Geraldo Leão, Shirlei Sales e Juliana Batista dos Reis, que muito contribuíram para a finalização deste capítulo.

ficados. Na sequência, explicitarei a concepção de juventude que adotamos e como percebemos a relação entre juventude, cultura e participação, pressupostos centrais que informam as nossas ações, principalmente no seu início. A partir daí, passarei a descrever as ações de extensão e pesquisa desenvolvidas desde os primórdios do Observatório, evidenciando a dimensão de ensino nelas presente. Trata-se, pois, de indicações gerais, sendo que um detalhamento de alguns desses trabalhos encontra-se nos capítulos seguintes deste livro e no acervo do Observatório da Juventude, que pode ser acessado na página www.observatoriodajuventude.ufmg.br.

O OBSERVATÓRIO COMO EXPERIÊNCIA

A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG se confunde com a minha trajetória profissional e acadêmica. Isso não significa que construí sozinho o conjunto de ações de extensão, ensino e pesquisa produzidos. Muito pelo contrário. O Observatório é produto de um árduo trabalho coletivo, contando com a dedicação de toda uma equipe de educadorxs, alunxs e colaboradorxs, que se envolveram com muita seriedade e comprometimento ao longo desses anos². Mas o meu envolvimento e identificação com todo o trabalho desenvolvido é tal que não consigo desvinculá-lo da minha experiência, fazendo dela o eixo em torno do qual busco apresentar o que foi construído nesse período.

Ao falar de experiência, me inspiro nas formulações de Jorge Larrosa Bondía (2002), em uma reflexão que muito vem influenciando a equipe do Observatório. Para ele, dizer sobre a experiência é dizer sobre o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Mas não é qualquer coisa que se constitui em experiência. Para o autor, remetendo-se à etimologia da palavra, *experiri*, a experiência é antes de mais nada uma relação com algo que se prova. Nesse sentido, o sujeito da experiência seria como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta, produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios. Mas é também travessia, percurso, passagem. Implica dizer que o sujeito da experiência é um ser que se expõe, atravessando um espaço indeterminado, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua

² A descrição da equipe de educadores do Observatório será detalhada posteriormente. E, no final deste livro, apresentamos a lista das equipes conforme estavam configuradas ao longo dos anos, incluindo xs educadorxs, xs colaboradorxs, xs bolsistas e orientandxs que participaram dos projetos.

ocasião. Nesse sentido, a experiência se constitui também como um território de passagem e de transformação. Para mim, e creio que também para o restante da equipe de educadorxs e para a centena de alunxs que passaram por ele como monitorxs e/ou mestrandxs e doutorandxs, o Observatório vem sendo uma verdadeira experiência. Descrivê-la implica um olhar situado sobre essa história, sabendo de antemão das lacunas que virão e de uma compreensão muitas vezes parcial sobre as ações e experiências ali vividas.

Tendo como foco a experiência, tenho clareza de que a minha ligação com a temática da juventude e a criação do Observatório, com suas ações e as escolhas teórico-metodológicas utilizadas, são parte de um panorama mais amplo, resultado de uma dinâmica de ação e reflexão que em mim constituíram uma certa postura como educador. Com isso, quero afirmar aqui que x educador/a se forma de fato nas experiências refletidas ao longo da vida e que as propostas de ações e projetos se constituem como uma tessitura formada pelos fios da experiência.

Nesse sentido, ao recuperar minha trajetória como educador, pude perceber que a temática da juventude veio tangenciando a minha vida desde há muito tempo. É interessante perceber que os temas de pesquisa se inscrevem em nossas histórias pessoais, com todas as questões que estas suscitam, evidenciando que as nossas escolhas teóricas estão prenhes de subjetividade. Num primeiro momento, imbuído de uma mística militante, x jovem, para mim, era x alunx e uma consciência a ser formada. Foi quando me descobri como educador, em cursos de jovens e adultxs no interior do Mato Grosso, em meados dos anos 70, atuando na Prelazia de São Félix do Araguaia, na equipe pastoral de Dom Pedro Casaldáliga³.

De volta a Belo Horizonte, passei a atuar com jovens trabalhadorxs no Projeto Noturno do Colégio Loyola⁴, uma rica experiência coletiva de um grupo de educadorxs idealistas que buscaram construir uma metodologia que se

³ Dom Pedro Casaldáliga é um dos expoentes da Teologia da Libertação e integrou um grupo de bispos que renovaram a Igreja Católica no Brasil e a CNBB nos anos 70 e 80. Significou um bastião de resistência, com críticas e denúncias constantes à Ditadura Militar e seus abusos. Para conhecer sobre sua história no Brasil, cf. o filme *Descalço sobre a terra vermelha*. Direção: Oriol Ferrer. Produção: Minoria Absoluta, Raiz Produções, TV3, TVE, TV Brasil. Elenco: Eduard Fernández, Sergi López, Babu Santana, Eduardo Magalhães. Espanha/Brasil, 2012. Minissérie. Cinco episódios disponíveis em: <https://youtu.be/Z95RlbSEnc?list=PL-q_mxYYjZJY99BoES-78Di6POPiBzkVmO>. Acesso em: 28 jul. 2016.

⁴ O Projeto Noturno do Colégio Loyola foi uma experiência educativa financiada pela Companhia de Jesus que funcionava no Colégio Loyola em Belo Horizonte. Para mais detalhes, ver DAYRELL, 1989.

adequasse àquela realidade. Foi quando consolidei a minha opção pela Educação, percebendo-a como espaço de realização pessoal e política. Mais tarde, na minha dissertação de mestrado (DAYRELL, 1989), tomei como objeto de estudo xs jovens trabalhadorxs que frequentavam o Noturno, como era conhecido, em busca do entendimento das relações que existem entre a Educação e o trabalho. Nesse momento, passei a ver x jovem como “alunx trabalhador/a”, numa compreensão mais ampla, procurando situá-lx além dos muros da escola, no conjunto das relações sociais em que se inseria.

Numa pesquisa posterior, investiguei o cotidiano escolar e suas dimensões educativas, apreendendo a escola como um espaço sociocultural (DAYRELL, 1996). Percebi que eu e a escola desconhecíamos a realidade dxs jovens alunxs, suas atitudes, necessidades e desejos. Naquele momento, propunha outra compreensão dx alunx, vistx agora como sujeito sociocultural, pontuando a necessidade de a escola perceber x jovem nx alunx, condição para ampliação e aprofundamento da sua dimensão educativa.

Essa trajetória e as questões que se apresentaram levaram-me a definir o objeto da minha pesquisa de doutorado, concluída em 2001 (DAYRELL, 2001, 2005). Nela propus discutir os processos de socialização vivenciados por jovens pobres na periferia de Belo Horizonte. O estudo teve como foco xs jovens integrantes de três grupos de *Rap* e três duplas de Funk, com quem convivi, acompanhando seu cotidiano, e dialoguei por meio de entrevistas em profundidade, procurando analisar as suas experiências culturais e o sentido que tais práticas adquirem no conjunto dos processos sociais que xs constituíam como sujeitos sociais. Busquei compreender como elxs elaboravam as suas vivências em torno do estilo e os significados que lhe atribuíam. Procurei, também, revelá-los na sua condição de jovem, para além da sua participação nos grupos musicais, buscando apreender as relações que estabeleciam entre essa experiência e a vivência nas outras instâncias sociais em que se inseriam, como a família, o trabalho ou a escola.

Nesse momento, já pude perceber como essxs jovens se construíam como sujeitos sociais numa complexidade de espaços e tempos, estabelecendo múltiplas relações a partir do seu meio social. Foi ficando clara também a insuficiência de suportes institucionais, como a escola, por exemplo, que era muito distante dos seus interesses e necessidades, mostrando-se pouco eficaz. A experiência da investigação significou também uma mudança no meu olhar sobre xs jovens, principalmente a partir do exercício cotidiano de tratá-lxs como iguais.

Como lembrei em reflexão anterior (DAYRELL, 2005), todo o meu discurso politicamente correto, construído em anos de militância pedagógica,

via-se muitas vezes em choque com minhas posturas preconceituosas diante do Outro. Ainda mais quando o Outro é jovem, pretx e pobre – tríade que acompanha muitxs dxs jovens, como uma maldição. Descobri o óbvio: ver e lidar com x jovem como sujeito capaz de refletir, ter suas próprias posições e ações é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. Em síntese, a experiência de pesquisa foi para mim uma forte experiência humana, envolvendo a razão, mas também sentimentos, e, principalmente, por meio dela, ao querer conhecer mais x jovem, passei a me conhecer melhor.

Todo esse processo me levou a definir minha opção acadêmica pela temática da juventude, mas também a opção política de exercer o papel de mediador, de ampliar a voz e tornar visível uma grande parcela de sujeitos jovens que se encontravam ainda invisibilizados tanto nas pesquisas quanto nas políticas públicas. Essa foi a motivação inicial para o desenvolvimento de ações de extensão com xs jovens, inicialmente aquelxs ligadxs ao *Hip Hop*, e, em seguida, na criação do Observatório da Juventude.

Ao longo desses anos, pude sentir na pele a centralidade das relações na constituição dx educador/a. Foi na convivência cotidiana com xs jovens alunos da universidade e dos projetos desenvolvidos no OJ, na riqueza em lidar com as diferenças, nas tensões e nos conflitos existentes, que vim ampliando a minha condição de educador e aprendendo sobre a realidade dxs jovens. Mas essa mesma centralidade das relações e a convivência com a diversidade foram as grandes responsáveis também pela formação de cada um/a dxs jovens, contribuindo para o crescimento humano e profissional de cada um/a.

Tais relações ganhavam sentido no desenvolvimento das ações educativas propostas, no desejo de ampliação das dimensões humanas do Outro com o qual atuávamos, na ousadia das experimentações e buscas pelo novo, gerando um processo criativo que envolvia educadorxs e educandxs na construção coletiva de conhecimentos. Um processo eivado de dúvidas e incertezas, mas com uma vontade muito grande de acertar. Acredito que viver esse processo controlou em parte a arrogância das certezas, nos colocando em uma posição de humildade de quem procura com o Outro os melhores caminhos. Digo tudo isso para reafirmar que, atrás de cada projeto desenvolvido, de cada atividade implementada, tinha um sujeito querendo acertar e querendo aprender, ampliar suas potencialidades.

E não podemos esquecer das alegrias, muitas vezes expressas como euforia, na constatação dos acertos cotidianos, mas, principalmente, das trajetórias positivas de centenas de jovens e educadorxs que passaram pelas nossas atividades de formação. Temos consciência, sem falsa modéstia, de que

tentamos fazer com que vivessem conosco uma experiência, no sentido profundo do termo. Sabemos das histórias de enfrentamento das dificuldades do crescimento pessoal e profissional de várixs delxs e temos a alegria de saber que contribuímos de alguma forma nesse processo. Esse é o grande retorno dx educador/a, o reconhecimento do trabalho desenvolvido, o combustível que alimenta a continuidade do caminho.

Histórias como a de um jovem que, no início dos anos 2000, era um rapper iniciante que se sustentava como guarda noturno em uma fábrica de Contagem-MG, e, através das nossas atividades, se descobriu educador, se tornando hoje um pedagogo e educador social de referência em Belo Horizonte. E de um, que, filho único de uma mãe doente mental, se descobriu grafiteiro, depois artista plástico e *webdesigner*, e é hoje mestre em Educação. E outras dezenas de jovens que adotaram uma atitude positiva em relação à sua negritude, expressa na valorização dos seus corpos, cabelos e mentes. Ou dezenas delxs que, incentivadxs e capacitadxs por nossas atividades de formação, passaram a construir um projeto de vida por meio do qual vêm se posicionando positivamente na cena pública. Essas histórias evidenciam a força transformadora da educação, quando dirigida para a formação humana. Temos clareza de que as ações do Observatório, ao longo desses anos, funcionaram como um suporte (MARTUCCELLI, 2007), ajudando xs jovens a se ajudarem.

Foi nesse processo que vim me constituindo e aperfeiçoando como educador, assim como xs colegas e principalmente xs alunxs de graduação e pós-graduação que fizeram parte da equipe do Observatório ao longo desses anos. E foram muitxs, fortalecendo a dimensão de ensino presente no programa, para além da extensão e da pesquisa. Olhando para trás, tenho clareza da centralidade da prática, do envolvimento nas ações educativas em todas as suas etapas, para a formação dx educador/a. Acompanhando a trajetória pessoal e profissional de grande parte daquelxs que passaram pela nossa equipe, posso constatar a riqueza que significou a experiência no Observatório. E em todos os níveis: já se desdobraram namoros, casamentos, amizades que permanecem, e várixs delxs atuam hoje como professorxs universitárixs, em várias instituições no Brasil. Dessa forma, estamos formando um grupo significativo de profissionais que, de alguma forma, levam consigo, onde forem e onde atuarem, a experiência e uma postura como educadorxs comprometidxs com a formação humana e a defesa dos direitos da juventude. É essa realidade que me faz acreditar na educação. É essa realidade que nos anima a sistematizar e analisar a experiência do Observatório neste livro. Sem nenhuma pretensão de estabelecer verdades ou soluções definitivas, ao contrário, muito mais para compartilhar experiências, desejos, e, principal-

mente, incentivar a criação e continuidade de outras experiências educativas que contribuam para a construção de um Brasil mais justo.

CONSTRUINDO UMA NOÇÃO DE JUVENTUDE⁵

Antes de passar para a apresentação das ações do Observatório da Juventude, torna-se necessária uma reflexão em torno da noção de juventude. A partir da pesquisa de doutorado, passei a integrar uma rede de pesquisadorxs da temática da juventude, mais tarde ampliada pela equipe do OJ e orientandxs, criando espaços de diálogo e reflexões que colaboraram para o amadurecimento de questões e impasses teóricos desse campo temático. Nesse processo, viemos construindo uma noção de juventude que tem norteado nossas ações de ensino, pesquisa e extensão. É importante explicitá-la neste momento, pois é essa noção que informa e dá sentido às ações que serão objeto de reflexão neste livro.

Construir uma noção de juventude implica reconhecer as representações projetadas sobre xs jovens. Podemos dizer que predominava (e ainda predomina) um conjunto de representações negativas sobre xs jovens na sociedade. Por um lado, as características e os valores ligados à juventude (como a energia e a estética corporal ou mesmo a busca do novo) são elogiados e até mesmo perseguidos pelo mundo adulto. Todos querem ser e parecer jovens, num processo que já foi chamado de “juvenilização” da sociedade (PERALVA, 1997). Contudo, apesar desse elogio da imagem da juventude, xs jovens, em especial xs dos setores populares, não são beneficiadxs por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida.

Ao mesmo tempo, as representações que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender xs jovens. É muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; x jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. X jovem é *x que ainda não chegou a ser*. Nega-se, assim, o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que x jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lx de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para elx no futuro.

⁵ Esta reflexão é uma adaptação de DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014.

Essa imagem convive com outra: a juventude vista como problema. Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios; o tráfico de drogas; o consumo de álcool e de outras drogas; a ameaça da Aids e a gravidez na adolescência, entre outros, são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático.

Não que esses aspectos da realidade não sejam importantes e que não estejam demandando ações urgentes para serem equacionados. Entretanto, enxergar x jovem apenas pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. Muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase não foram produzidos por jovens, já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude. Pensemos, por exemplo, na violência policial que faz de suas vítimas prioritárias os jovens negros das periferias de nossas cidades.

É preciso cuidar para que não nos apeguemos a modelos pré-construídos, correndo o risco de produzirmos imagens em negativo de nossxs jovens, o que pode fazer delxs uma *nova classe perigosa* a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão dos problemas que xs atingem como expressão de necessidades e demandas não atendidas e o investimento em ações baseadas em uma perspectiva de direitos e no reconhecimento da juventude nas suas potencialidades e possibilidades, e não apenas a partir do que lhes “falta”.

Não é incomum encontrarmos uma situação na qual pessoas adultas projetam nas novas gerações lembranças, idealizações e valores de suas próprias juventudes ou de outra época romantizada. No campo da participação política, isso é relativamente comum. A chamada geração de jovens de 1968 é sempre lembrada para “mostrar” aos/às jovens de hoje como elxs são menos mobilizados, críticos, conscientes e participantes. Acreditamos que as recentes manifestações de rua que se iniciaram no Brasil, em junho de 2013⁶, servem para relativizar esse impulso desqualificador da capacidade de atuação política das presentes gerações de jovens brasileirxs.

É fundamental que nós, educadorxs, façamos um exercício de autorreflexão para tomar consciência de qual representação fazemos dxs jovens com xs quais atuamos de tal forma a possibilitar a superação dos estereótipos e nos abriremos a conhecer quem de fato são aqueles sujeitos que pretendemos

⁶ Refiro-me aqui às manifestações, na sua maioria integradas por jovens, que tomaram as ruas brasileiras a partir de junho de 2013, com um amplo leque de reivindicações, tais como a mobilidade urbana, o fim da corrupção ou mesmo a luta contra a homofobia.

formar. Daí a importância de construirmos uma noção de juventude que possa nos ajudar a conhecer xs jovens com xs quais lidamos. Como nos ensina a Antropologia: é necessário conhecer para compreender!

Juventude? Juventudes...

Inicialmente, é preciso reconhecer as dificuldades em definir o que é a juventude, um desafio posto para a Sociologia da Juventude em delimitar o próprio objeto.

Não cabe neste momento entrar na discussão sobre as diferenças e semelhanças da noção de adolescência e juventude, resultantes de campos disciplinares diferentes, a Psicologia e a Sociologia⁷. Na discussão aqui proposta, vamos optar por definir a adolescência como uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla, que é a juventude, como veremos melhor mais à frente. E o fazemos, entre outras razões, por uma motivação política. No Brasil, xs jovens, ainda que reconhecidxs como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a elxs, de fato, a plena cidadania. Nesse âmbito, reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dxs jovens, entendidxs de uma forma mais ampla.

Outra razão refere-se às especificidades dos diferentes momentos da vida juvenil. Ou seja, apesar de considerarmos a juventude como um período da vida com alguma unidade, não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida. Assim, um adolescente de 15 anos apresenta características e vivências que os distinguem de um jovem de 20 anos de idade. Dessa forma, é importante estarmos atentos aos aspectos comuns, mas também às peculiaridades da fase da juventude para enriquecer nossa compreensão sobre xs jovens com xs quais atuamos. Veremos, ao longo deste livro, por exemplo, como é diferente desenvolver ações educativas com jovens de 15 a 17 anos, como no *Projeto InterAgindo*, e com jovens acima de 20 anos, como no *Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais*.

Na construção da noção de juventude, uma primeira preocupação é não reduzirmos a nossa compreensão a uma definição etária ou a uma idade cronológica. Como nos lembra Carrano (2010), a definição de ser jovem através

⁷ Para aprofundar a respeito da discussão sobre os conceitos de adolescência e juventude, cf. LEÓN, 2009.

da idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da juventude. Esse é um critério variável e muda de país para país. Na América Latina, vai se estabelecendo o consenso de que xs jovens devem ser consideradxs os sujeitos com até 29 anos, tal como vimos com o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e a PEC da Juventude (SANDES JÚNIOR, 2003). A definição da juventude por idade encontra elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários. Compreender xs jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. As representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dxs jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. A pesquisa antropológica é rica em exemplos que demonstram que as etapas biológicas da vida são elaboradas simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades que são específicas de cada grupo social.

Ainda nessa direção, pode-se afirmar que a juventude é uma construção histórica. Diversos autores⁸ já mostraram que a juventude aparece como uma categoria socialmente destacada nas sociedades industriais modernas, resultado de novas condições sociais, como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento de novas instituições, como a escola. Nesse processo, começou-se a delinear a juventude como uma condição social definida que ultrapassa os critérios de idade e/ou biológicos.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, entre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural. O mesmo não pode ser

⁸ Cf. ARIES, 1981; ELIAS, 1994; PERALVA, 1997; ABRAMO, 1994.

dito em relação à culminância do processo, que se dá com a passagem para a vida adulta. Isso porque essa se encontra cada vez mais fluida e indeterminada, fazendo com que os próprios marcadores de passagem para a “adulthood” (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) ocorram sem uma sequência lógica previsível ou mesmo não ocorram com o avançar da idade, caso dos indivíduos que vivem em uma “eterna juventude”.

Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que adotamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem* existentes⁹.

Acreditamos e insistimos na importância de todos aqueles que atuam com os jovens buscarem conhecer e reconhecer os jovens com os quais atuam, o que pode levar à descoberta dos jovens reais que integram tais ações o que,

⁹ Para uma discussão mais ampla sobre a noção de juventude, PAIS, 1993; SPOSITO, 1993; PERALVA, 1997, FEIXA, 1998; CARRANO, 2000, 2003, 2008; DAYRELL, 2003, 2005, 2007 entre outros.

em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre x “jovem ideal”.

Juventude, cultura e participação

Um dos achados da minha pesquisa de doutorado que mais influenciaram a construção das ações iniciais, mas também toda a trajetória do Observatório, foi a forte relação existente entre juventude, cultura e participação. A partir das análises realizadas naquele período, passamos a enfatizar a dimensão das culturas juvenis como eixo de atuação tanto na extensão quanto na pesquisa.

Naquele momento¹⁰, partíamos da constatação de uma dimensão inovadora percebida em várias pesquisas sobre a juventude na década de 90¹¹, que foi o alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis, com ênfase na importância da esfera cultural, que fomenta mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, principalmente em torno dos diferentes estilos musicais. O mundo da cultura aparecia (e aparece) como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual xs jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, dxs professorxs ou dxs patrões/patroas, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmxs e sobre o mundo que xs cerca. Nesse contexto, a música tem sido a atividade que mais xs envolvia e xs mobiliza. Muitxs delxs deixam de ser simples fruidorxs e passam também a ser produtorxs, formando grupos musicais das mais diversas tendências, compondo, apresentando-se em festas e eventos, criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual para além da lógica estreita do mercado (DAYRELL, 2001).

Se, na década de 60, falar em juventude no campo científico e acadêmico era referir-se aos/às jovens estudantes de classe média e ao movimento estudantil; nos anos 90, implicava incorporar xs jovens das camadas populares e a diversidade dos estilos culturais existentes, protagonizada pelos *punks*, *dar-ks*, *roqueirxs*, *clubers*, *rappers*, *funkeirxs* etc. Muitos desses grupos culturais

¹⁰ Reflexão baseada em DAYRELL, 2005 e DAYRELL; CARRANO, 2002.

¹¹ Cf. SPÓSITO, 1993; ABRAMO, 1994; ANDRADE, 1996; CARRANO, 2002; COSTA, 1993; DAYRELL, 1999, 2001, HERSCHMANN, 1997 e VIANNA, 1997.

apresentavam propostas de intervenção social, como *xs rappers*, desenvolvendo ações comunitárias em seus bairros de origem.

Parece-nos que as dimensões do consumo e da produção cultural se apresentavam como campo social aglutinador dos sentidos existenciais da juventude, proporcionando também a formação de novas identidades coletivas. Ao mesmo tempo, tínhamos consciência de que as práticas coletivas juvenis não são homogêneas. Em torno do mesmo estilo cultural, podiam ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou ainda para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias.

A mobilização em torno das manifestações culturais estava apontando para questões centrais da contemporaneidade. Era expressão do processo de transformações profundas pelas quais vinham passando a sociedade brasileira e mundial, tendo na informação, no campo simbólico e na disputa do controle dos recursos simbólicos os eixos em torno dos quais se constituía a chamada sociedade complexa.

É preciso, portanto, reconhecer o campo do consumo também como espaço social de riscos e possibilidades. O surgimento de um mercado voltado especificamente para *xs* jovens a partir da década de 50 trouxe não apenas a industrialização dos gostos, mas riscos e possibilidades em torno de uma nova noção de cidadania cultural mediada pelos mercados de consumo (CANCLINI, 1996). Nos diferentes contextos de produção cultural, *xs* jovens estavam articulando novas formas organizativas. Os grupos musicais, principalmente os constituídos por jovens pobres, articuladxs em torno dos mais diversos estilos¹², são mostras significativas dessas novas formas de agregação.

Tomando como exemplos os estudos realizados¹³ em torno desses grupos musicais, com ênfase nos estilos *Rap* e *Funk*, constatávamos uma multiplicidade de significados que passavam a desempenhar junto aos/às jovens das periferias. Um primeiro aspecto diz respeito ao exercício da criatividade. Os

¹² Estilo é aqui definido como uma manifestação simbólica das culturas juvenis, expressa em um conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais, que *xs* jovens consideram representativos da sua identidade individual e coletiva. Na construção de um estilo, *xs* jovens escolhem determinado gênero musical que consomem, criam um tipo de visual e espaços próprios de diversão e atuação. Assim, o estilo pressupõe o cruzamento dos campos do lazer, do consumo, da mídia e da criação cultural (DAYRELL, 1999, 2001).

¹³ Para mais detalhes sobre o *Funk*, cf. CARRANO, 2002, DAYRELL, 2001, HERSCHAMANN, 2000, SANSONE, 1997, VIANNA, 1987, 1997. Sobre o *Hip Hop*, cf. DAYRELL, 2001 e SPOSITO, 1993.

estilos musicais tendiam a possibilitar que xs jovens se introduzissem na cena pública para além da figura dx espectador/a passivx, colocando-se como criadorxs ativxs, contra todos os limites de um contexto social que lhes negava essa possibilidade.

O outro aspecto diz respeito à dimensão da escolha. Os estilos musicais se colocavam como um dos poucos espaços onde xs jovens podiam exercer o direito a escolhas, elaborando modos de vida distintos e ampliando o leque das experiências vividas.

Outra dimensão presente nesses espaços e tempos de sociabilidade era a alternativa que os estilos musicais proporcionavam de vivência da condição juvenil. Para a maioria daquelas pessoas, os estilos funcionavam como um rito de passagem, fornecendo elementos simbólicos, expressos na roupa, no visual ou na dança, para a elaboração de uma identidade juvenil. Eram referências para a escolha dos amigxs, bem como para as formas de ocupação do tempo livre, em duas dimensões constitutivas da condição juvenil: o grupo de pares e o tempo de lazer. A convivência continuada em grupos, ou mesmo em dupla, possibilitava a criação de relações de confiança, a aprendizagem de relações coletivas, servindo também de espelho para a construção de identidades individuais. Assim, os grupos de estilos também são *grupos de atitudes compartilhadas* (CARRANO, 2002).

Xs jovens enfatizavam que a adesão aos estilos gerava uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, evidenciando que os estilos musicais, bem como os grupos de produção cultural, se constituíam como produtores de sociabilidades. A dinâmica das relações existentes, a existência da confiança, a gratuidade das relações, sem outro sentido que não a própria relação, eram aspectos que apontavam para a centralidade da sociabilidade no processo de construção social dessxs jovens. Nesse sentido, os estilos eram vistos como respostas possíveis à despersonalização e à fragmentação do sistema social, possibilitando relações solidárias e a riqueza da descoberta e do encontro com os outros.

Por outro lado, a produção cultural desses grupos pesquisados, em sua maioria, se mostrava frágil e marcada pela precariedade e pelo amadorismo. É interessante perceber que, se o mundo da cultura se mostra um espaço mais democrático para essxs jovens construírem um estilo próprio, o mesmo não acontece quando elxs passam a pretender disputar um nicho próprio e sobreviver por meio das atividades culturais. As barreiras eram muitas, entre elas a restrição de acesso aos bens materiais e simbólicos e a falta de espaços que possibilitassem um conhecimento mais amplo e profissionalizado do funcionamento do mercado cultural. As escolas públicas pouco ou nada investiam na formação cultural, e quase não existiam nas cidades instituições públicas

na área cultural que possibilitassem o acesso aos conhecimentos específicos. Ao mesmo tempo, xs jovens se viam obrigadxs a se dividirem entre o tempo do trabalho e o tempo das atividades culturais, dificultando o investimento no próprio aprimoramento cultural. Vivenciavam um dilema: estavam motivadxs com a produção cultural, sonhavam em poder dedicar-se integralmente a tais atividades, mas no cotidiano precisavam investir boa parte do seu tempo em empregos ou “bicos” que garantissem a sua sobrevivência, quando não estavam excluídxs até mesmo desse tipo de ocupações. Essxs jovens conseguiam manter uma cena cultural viva e de alguma forma atuante, da maneira que podiam, de acordo com os recursos materiais e simbólicos a que tinham acesso.

Simultaneamente ao vazio deixado pelas políticas públicas destinadas aos/às jovens pobres de nossas cidades, observou-se nesse período a emergência de novas formas de participação social juvenil. Movimentos juvenis criaram novos espaços e temas alternativos de construção da cidadania, dando sua contribuição para o processo de consolidação da democracia no país. O *Hip Hop* e o Funk são evidências empíricas na década de 1990 de práticas coletivas juvenis de participação social e vivências culturais, possibilidades societárias de recomposição de vínculos gregários nos territórios de exclusão e violência das periferias das cidades.

OS PRIMÓRDIOS DO OBSERVATÓRIO: A RELAÇÃO COM O MOVIMENTO HIP HOP

Foi com esse olhar sobre a realidade dxs jovens e dos grupos culturais que iniciamos uma articulação com o movimento *Hip Hop*¹⁴, vendo nele um meio de empoderamento dxs jovens da periferia, coerente com a reflexão realizada anteriormente. Como veremos no capítulo adiante, desenvolvemos em 2000 e 2001 uma série de encontros com grupos de *Hip Hop* denominados de “*Hip Hop Chama*”, nos quais foram discutidos os desafios e dilemas do movimento, bem como propostas para o seu enfrentamento. A partir deles, xs próprios jovens passaram a demandar um processo formativo mais sistemático e

¹⁴ O *Hip Hop* é um estilo juvenil, de matriz africana, que agrega outras linguagens artísticas, como as artes plásticas, o grafite, a dança, o break e a discotecagem – o DJ. A linguagem musical do movimento *Hip Hop* é o Rap, palavra formada pelas iniciais da expressão *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). Chegou no Brasil no final dos anos 80, se difundindo principalmente a partir de São Paulo.

envolvendo grupos de outras linguagens culturais, além de movimentos juvenis existentes em BH. Todo esse debate forneceu os elementos e parâmetros para a definição dos conteúdos e da metodologia do que viria a ser o Projeto de Formação de Agentes Culturais Juvenis, iniciado no ano seguinte, que será objeto de análise no próximo capítulo.

A CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE DA UFMG

As reflexões sobre a experiência do Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis, seus limites e suas possibilidades foram a base para a criação do Observatório da Juventude da UFMG em 2003. O OJ surgiu como um programa de extensão e ensino e mais tarde passou a desenvolver também pesquisas, atuando sempre em torno da temática da juventude. Nesse início, não tínhamos muita clareza do que se tornaria, além do espaço de realização de ações de extensão. A partir das demandas que foram surgindo, das trocas de experiências com outras universidades e organizações não governamentais, fomos definindo o perfil de atuação, mas sempre abertos a experimentações. Nesse processo, delimitamos como orientação das nossas ações os seguintes eixos: condição juvenil; políticas públicas e ações sociais; práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e construção de metodologias de trabalho com jovens e para formação de educadorxs.

O financiamento das ações desenvolvidas vem de variadas fontes, mas sempre precárias. Desde o início, contamos com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, que, através de editais anuais, financia bolsas de extensão para as quais sempre concorremos (mas nem sempre conseguimos o número de bolsas demandado pelas ações)¹⁵. Outra fonte são os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, que nos demandam ações de formação de educadorxs, como algumas das Secretarias do MEC, a Secretaria Estadual de Defesa Social e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte ou de Contagem, entre outras. A própria Universidade também financiou a primeira edição do projeto InterAgindo, por exemplo, como veremos no capítulo 4. Fomos contempladxs com outras fontes de fundos públicos, como os editais do Programa de Extensão Universitária (ProExt), da Secretaria de Ensino Su-

¹⁵ É importante ressaltar, porém, o baixo valor das bolsas de extensão recebidas pelxs alunxs, insuficientes para custear até mesmo o transporte dxs bolsistas, não garantindo o atendimento a suas necessidades.

perior do MEC, que financia ações de extensão, e verbas de agências fomentadoras de pesquisa, como a Capes e o CNPq. Também contamos, em alguns projetos, com o apoio de instituições de fomento privadas, como a Pastoral do Menor, o Instituto Marista de Solidariedade, ligado à Congregação Marista, entre outros. São essas fontes que nos possibilitaram construir uma infraestrutura mínima necessária para o funcionamento das ações, como computadores, mesas e material de escritório.

Nesse processo, a composição da equipe foi muito variada. Ao longo da sua trajetória, o Observatório veio crescendo. No início havia a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes e eu. Em 2004, ingressou o Prof. Geraldo Leão; em 2007, ingressou a Profa. Shirlei Sales; em 2010, ingressaram a Profa. Lycinia Correa e o Prof. Paulo Henrique Queiroz Nogueira, que, infelizmente, se desligou em 2015. Em 2016, ingressaram os professores Juliana Batista, atual coordenadora, Pedro Castilho e Álida Leal, todos eles da Faculdade de Educação. Mas contamos também com um número significativo de professorxs colaboradorxs, que atuaram e atuam de forma esporádica nos projetos desenvolvidos. Já a equipe de alunxs bolsistas, pós-graduandxs e voluntárixs é muito grande e dinâmica, em função do próprio ritmo da universidade, já tendo passado pelo OJ mais de 160 alunxs.

Ao longo desses anos, o funcionamento do Observatório veio se alterando em função das demandas específicas e do acúmulo de trabalho exigido a cada ano. Mas vieram sendo construídos alguns princípios que orientam o seu funcionamento até hoje.

Um deles é a gestão coletiva. No seu início, havia reuniões semanais para avaliação, tomada de decisões e planejamento coletivo. O crescimento das demandas e, com elas, do número de bolsistas e de educadorxs integrantes, exigiram a formação de uma coordenação, que se reúne periodicamente para tomada de decisões, e as reuniões coletivas passaram a ser bimestrais. Nesse sentido, buscamos sempre uma gestão democrática, seja no nível de cada projeto, seja no nível do Observatório como um todo. Também sempre esteve presente o compromisso com a formação dxs alunxs bolsistas, que se concretiza em um grupo de estudos e um seminário de pesquisa mensais, cujo formato vem mudando ao longo dos anos. Essa formação se efetiva também no incentivo à participação em congressos e seminários com apresentação de trabalhos bem como no estímulo a ingressarem na pós-graduação para aqueles que demonstram interesse, o que já foi o caso de muitxs delxs.

Nestes 13 anos de existência, o Observatório desenvolveu uma produção acadêmica expressiva, bem como uma série de ações de ensino e extensão, que serão descritas a seguir.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE

A produção acadêmica do Observatório da Juventude veio ocorrendo por meio de pesquisas locais e nacionais desenvolvidas desde 2003, mas foram incrementadas pela entrada de parte da equipe no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação a partir de 2004, gerando pesquisas tanto de mestrado quanto de doutorado. Em 2007, diante da produção significativa que já ocorria, foi criado o Grupo de Pesquisa Observatório da Juventude, integrante do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Desde então, foram produzidas 19 monografias de conclusão de curso, 25 dissertações e oito teses de doutorado, além da orientação de dois pós-doutorados. Temos ainda nove mestrandxs e cinco doutorandxs com seus trabalhos em andamento em 2016.

Os estudos do Grupo de Pesquisa Observatório da Juventude se organizam a partir de quatro linhas: Juventude, ações coletivas e participação social; Juventude e escola; Juventude, práticas culturais e esfera pública e Trajetórias de jovens e condição juvenil no campo. Com a entrada de novxs professorxs, em 2016, foi criada a linha Juventude, espaços socioeducativos e violação de direitos, ainda em fase de consolidação. A definição dessas linhas de pesquisa é resultado de múltiplos processos, que incluem a trajetória acadêmica dxs professorxs integrantes com seus interesses e escolhas temáticas; uma compreensão do campo de estudos da juventude levando em conta as suas lacunas; uma leitura política da realidade da juventude brasileira e seus desafios, bem como os eixos norteadores do Observatório, que atravessam as linhas de forma transversal. É importante ressaltar a articulação existente entre as ações de pesquisa e de extensão, em uma busca constante de diálogo entre essas duas dimensões da produção de conhecimentos.

Podemos constatar que o interesse acadêmico em torno da temática da juventude no Brasil é relativamente recente, com uma ampliação significativa das investigações apenas no final do século passado. Tal ampliação pode ser vista como expressão de uma maior visibilidade social do tema da juventude, sendo produto da intersecção de vários campos e atores, entre eles o político-governamental, o campo das práticas sociais dxs jovens e a transformação que vem ocorrendo no nível das instituições sociais. Todos esses processos políticos e sociais facilitaram de modo inevitável certa porosidade do campo acadêmico às novas questões, evidenciadas pelo interesse crescente na produção de conhecimento sobre juventude, não só na área de Educação, como em Ciências Sociais.

Esse movimento foi constatado na obra *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social*

(1999-2006), em dois volumes, produzida por uma equipe nacional de pesquisadorxs coordenada pela Prof.^a Marília Sposito (2009), na qual se incluiu também o Observatório da Juventude. Nele foram realizadas análises das dissertações e teses defendidas no Brasil entre os anos de 1999 a 2006, em nível de pós-graduação, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Representou uma continuidade de uma pesquisa anterior, que cobriu o período de 1980 a 1998, apenas na área da Educação¹⁶. A autora mostra a relação do total da produção existente na área e, nesse conjunto, a produção específica relacionada à juventude, que totaliza 1427 trabalhos. Na área da Educação, temos 6,1% da produção total voltada para o tema da juventude. No Serviço Social, os números apontam para 7,8% da produção total e na área das Ciências Sociais, significa 4,8% da produção total da área.

Comparando os dois estudos, constatou-se que, se não houve um crescimento relativo no número de trabalhos nesse intervalo entre 1999 e 2006, houve uma ampliação temática muito significativa. Na análise desenvolvida, Sposito (2009) chama a atenção para o fato de que essa diversidade temática existente nas pesquisas sobre juventude poderia ser indicativa de uma fragilidade e de excessiva dispersão no campo de estudos. Mas, numa leitura mais otimista, ressalta a autora, pode exprimir também possibilidades de investigações diversas e instigantes ainda que compareçam de forma minoritária nesse momento. É nesse contexto que podemos situar a produção acadêmica realizada pelo Grupo de Pesquisas do Observatório da Juventude, deixando claro que se trata de uma análise mais geral que aponta os eixos analíticos que vieram sendo desenvolvidos e não um inventário de todas as teses e dissertações produzidas no período¹⁷.

A linha de pesquisa **Juventude e Escola** se propõe a investigar as relações entre xs jovens e a escola, seja ela de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, de Educação de Jovens e Adultxs; de Ensino Técnico e/ou Superior. Mas grande parte das investigações realizadas priorizaram a análise dxs jovens alunxs em sua relação com o Ensino Médio, refletindo a opção política do Observatório em investir prioritariamente nas análises desse nível escolar, a partir de 2006. A escolha desse universo empírico é reveladora da centralidade concedida aos/às jovens, mas que ainda apresenta carência de estudos, demandando um esforço de adensamento teórico.

¹⁶ Para mais detalhes, cf. SPOSITO, 2002.

¹⁷ Para ver a lista de todas as teses, dissertações e monografias produzidas pelo Grupo de Pesquisas Observatório da Juventude UFMG, cf. portal do Observatório na internet: www.observatoriodajuventude.ufmg.br.

No conjunto desses estudos, podemos constatar a existência de um diálogo das pesquisas com o debate em torno das possíveis transformações que vieram ocorrendo nas instituições tradicionalmente encarregadas da socialização das novas gerações. A desregulação das etapas (PERALVA, 1997) e de sua descronologização (SPOSITO, 2005) têm sido constatadas, constituindo impactos no ciclo de vida e na experiência juvenil. Ao mesmo tempo, está posto o debate em torno da ideia da desinstitucionalização da condição juvenil, processo que afetaria diretamente a juventude na sua relação com a escola (DAYRELL, 2007). As pesquisas dialogam também com o processo de expansão do Ensino Médio no Brasil, que aponta para uma nova configuração da realidade da escola pública e levanta novas questões e dilemas para a compreensão da experiência escolar dxs jovens.

Podemos constatar também que os trabalhos apresentam uma preocupação em incorporar outros aspectos presentes na socialização e sociabilidade dxs jovens, que parecem contribuir para uma compreensão dx jovem na sua relação com a escola e com o saber. Há uma tendência nessas pesquisas em tratar de aspectos mais transversais da vida dxs jovens, capazes colocar em diálogo a realidade escolar com diferentes domínios (família, trabalho, relações de amizade, vida no bairro, expressões da cultura juvenil, entre outros). É o caso da dissertação da Daniela Barbosa (2007), que discute os significados que jovens alunxs de Juiz de Fora-MG atribuem à sociabilidade no cotidiano escolar. Nessa direção, outra dissertação, a de Fernanda Silvino (2009), analisa a relação existente entre alunxs e professorxs, se propondo a compreender a construção das classificações atribuídas por aqueles a estxs. Há também trabalhos que procuram compreender os efeitos e as consequências do processo de massificação no ponto de vista dxs jovens alunxs, como a tese de Simone Grace de Paula (2012), que discute as desigualdades e o desempenho escolar no processo de escolarização dxs jovens alunxs. Há poucos trabalhos que pesquisam as relações intergeracionais, como a tese de Carla Linhares Maia (2011), que estuda as mudanças e permanências nos processos, práticas e territórios significativos na construção das identidades juvenis, tendo como universo alunxs de EJA no Ensino Médio, de diferentes gerações. Esses e os outros trabalhos problematizam de alguma forma o contexto de transformações sociais mais amplas e seus impactos na instituição escolar, o novo perfil dx jovem alunx que chega às escolas públicas de Ensino Médio, mas também às múltiplas dimensões presentes na constituição da experiência juvenil, se perguntando como xs jovens significam e articulam ou não a vivência escolar com elas, o que tem sido objeto da nossa análise.

Uma lacuna constatada no Estado da Arte diz respeito às diferenças de origem social, com a existência de poucas pesquisas desenvolvidas com jovens

das camadas médias e a escola particular. Nessa direção, Gelson Leite (2011) aborda em sua dissertação essa dimensão pouco contemplada e busca compreender os modos de ser jovem de alunxs de camadas médias em uma escola particular de Belo Horizonte, problematizando as formas de sociabilidades, os significados atribuídos a sua condição juvenil e os seus projetos de futuro. Diversas e importantes perguntas ainda permanecem sem respostas no cenário atual sobre essa parcela da juventude brasileira.

A diversidade juvenil, especificamente através de uma de suas manifestações, que é a étnico-racial, também carece de estudos (4,74% da produção total). Nesse sentido, é necessário enfatizar as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa que analisam as possíveis relações entre a escola, a condição juvenil, as questões étnico-raciais e as relações que ocorrem no seu cotidiano. É o caso da dissertação de Fernanda Vasconcelos Dias (2011), que buscou compreender as trajetórias escolares de jovens estudantes de Ensino Médio de uma escola pública, abordando especificamente as possíveis repercussões do pertencimento étnico-racial nos percursos dxs estudantes negrxs; e da pesquisa de mestrado de Natalino Neves da Silva (2009), que analisou os significados atribuídos pelxs jovens negrxs aos processos de escolarização da EJA. Tais pesquisas expressam também a proximidade temática e política com o programa Ações Afirmativas na UFMG¹⁸, que é parceiro do OJ desde o seu surgimento.

Um tema emergente nas pesquisas tem sido a relação dxs jovens estudantes com as tecnologias da informação de comunicação (TICs). As novas gerações vivem processos de socialização em contextos de um grande desenvolvimento tecnológico, especialmente pelo acesso a novas mídias digitais e pela inserção em redes sociais com forte impacto em suas experiências de sociabilidade. Em sua tese, Cirlene Cristina de Souza (2014) investigou essa questão a partir da pesquisa do Ensino Médio em uma escola pública e em uma escola privada em Belo Horizonte. Para além de uma visão determinista dos impactos das tecnologias digitais nas sociedades contemporâneas, a tese permitiu compreender que a centralidade dos novos dispositivos midiáticos na vida das novas gerações não permite postular sua relação linear e mecânica nas experiências dessxs jovens.

Ainda nessa relação com a cibercultura, a pesquisa de Marco Polo Oliveira Silva (2016) se pergunta como as videoaulas no YouTube alteram as formas de

¹⁸ O programa Ações Afirmativas na UFMG foi criado, em 2002, com o objetivo de oferecer aos/às jovens negrxs instrumental que lhes possibilitasse a permanência bem-sucedida na universidade, a entrada na pós-graduação e, simultaneamente, a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira, a partir de uma proposta pedagógica voltada para a valorização da cultura negra. Para mais informações, cf. acoesafirmativasufmg.org.br

aprendizagem dos conteúdos curriculares pela juventude contemporânea. Na sua dissertação, constata que a aprendizagem dos conteúdos curriculares está ciborguizada de tal forma que elementos da cibercultura, da cultura escolar e da cultura juvenil se fundem na composição dos modos de estudar e aprender da juventude contemporânea. Para o autor, tais modos de aprendizagem estão intimamente vinculados às multiplicidades nas formas de existência dxs jovens ciborgues que cursam o Ensino Médio. Já a pesquisa de Gislene Rangel Evangelista (2016) investigou o currículo do Facebook, indagando o que ele quer e quais demandas são postas por ele à juventude ciborgue. A autora nos mostra, em sua dissertação, que o currículo do Facebook denuncia uma crise na educação e, ao fazer isso, ele também demanda que o Ensino Médio seja reformado. Para superar a crise e caminhar rumo à reforma, se acionariam elementos da cibercultura.

Ainda no âmbito do Ensino Médio, foram desenvolvidas duas pesquisas pela própria equipe do Observatório da Juventude. A primeira foi realizada em 2009. Intitulada Ensino Médio em diálogo, foi uma das ações do projeto Diálogos com o Ensino Médio, desenvolvido em parceria com o MEC/Secretaria de Educação Básica, cujas ações de extensão serão descritas posteriormente. A pesquisa, realizada no Pará, teve como objetivos apreender e analisar a situação do Ensino Médio no estado, buscando apreender os sentidos que xs jovens atribuem à escola e ao Ensino Médio e a relação que estabelecem entre o processo educativo e seu projeto de vida. Os dados foram coletados por meio de 12 grupos de diálogo com 245 jovens, organizados em duas cidades do interior do estado (Moju e Santarém) e na capital – Belém. A pesquisa possibilitou traçar um retrato da realidade do Ensino Médio no Pará e, a partir dos depoimentos dxs jovens, identificar algumas contribuições das escolas à realização de suas demandas e expectativas, mas também expõe muitas lacunas e impasses¹⁹.

A segunda pesquisa, agora de caráter nacional, foi realizada em 2013. Intitulada A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas, foi uma parceria com a Unicef e o MEC/Secretaria de Educação Básica. Tal investigação, de cunho qualitativo, foi desenvolvida nos anos de 2012 e 2013 com jovens já excluídxx ou em processo de exclusão do Ensino Médio nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém. A partir das experiências narradas, ao longo dos grupos focais e das entrevistas em profundidade, analisaram-se as múltiplas variáveis que interferem em suas trajetórias escolares, procurando compreender os

¹⁹ Os resultados da pesquisa podem ser encontrados no relatório final da pesquisa (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE, 2010) e nos artigos LEÃO, 2011a e LEÃO, 2011b.

padrões e as possíveis causas da exclusão dxs jovens adolescentes da escola²⁰.

Finalmente, ainda na Linha **Juventude e Escola**, temos duas pesquisas que analisam a relação dxs jovens com a universidade. Uma delas é a tese de doutorado de Vanessa Juliana da Silva (2013), “O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha”, que investigou a condição juvenil e estudantil de jovens universitários no contexto da expansão e interiorização da universidade pública brasileira, no caso, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/Campus do Mucuri. Já a dissertação de Brécia França Nonato (2012) voltou-se para jovens universitários de camadas populares de uma universidade privada, ingressantes por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Buscou-se compreender, por meio das trajetórias singulares de dez estudantes, a experiência universitária de um novo perfil de jovens que chega ao Ensino Superior por meio de políticas de acesso implantadas a partir de meados dos anos 2000.

A linha de pesquisa **Trajетórias de jovens e condição juvenil no campo** se propõe a investigar xs jovens no meio rural, privilegiando as especificidades da sua condição juvenil, bem como as relações com as instituições, como a escola e demais espaços da esfera pública. Nela já foram desenvolvidas cinco dissertações e uma tese que abordam de alguma forma a relação dxs jovens do meio rural com a escola, seja nas pequenas cidades do interior, seja em assentamentos. Reflete também a compreensão do Observatório da lacuna existente em relação a essa realidade²¹. A predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais.

Nessa perspectiva, duas dissertações investigaram as experiências de jovens camponesxs estudantes com as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), uma experiência alternativa de escolarização de jovens moradorxs do campo por meio da Pedagogia da Alternância. Cláudia Maria Teixeira Coelho (2009) analisou o lugar da escola para jovens estudantes de uma EFA do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. A pesquisa reuniu informações sobre o perfil e as traje-

²⁰ Os resultados dessa pesquisa foram a base empírica da publicação da Unicef, 10 desafios do Ensino Médio no Brasil (VOLPI, 2014). Os resultados da pesquisa na íntegra podem ser encontrados no relatório final da pesquisa (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE, 2013) e no artigo Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar (DAYRELL, 2016).

²¹ Como lembra Sposito (2009), do total de trabalhos analisados no Estado da Arte (1427), somente 52 (menos de 4%) tratam de jovens do mundo rural.

tórias escolares dxs jovens e ouviu suas percepções, expectativas e projetos de futuro buscando compreender a condição juvenil no campo e sua relação com a educação. A dissertação de Cristiane Benjamim Freitas (2010) também se voltou para as experiências de escolarização de estudantes de uma EFA mineira, buscando compreender os motivos que levaram essxs jovens a se matricularem na escola, como se constituíram suas trajetórias escolares e os sentidos elaborados acerca da escola.

Por sua vez, Maria Aparecida de Souza (2012) analisou o caso de jovens de um assentamento rural em Minas Gerais, discutindo o lugar que a escolarização assumia em suas experiências de vida e em seus projetos de futuro, especialmente no caso de jovens marcads pelos deslocamentos campo-cidade. Ainda nessa linha, podemos citar a tese de Maria Zenaide Alves (2013), que analisou a condição juvenil em um município rural da região do Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, marcado pelo transnacionalismo e pela cultura da migração. Na sua pesquisa, buscou identificar e compreender os modos de ser jovem em contextos marcados pela cultura de migrar, bem como as possíveis influências do contexto das migrações na elaboração dos projetos de vida dessxs jovens.

A linha de pesquisa **Juventude, ações coletivas e participação social** se propõe a investigar as ações coletivas protagonizadas por jovens, privilegiando a participação social juvenil em diferentes espaços tais como grupos culturais, coletivos de ação política, ocupações urbanas e rurais, fóruns e movimentos sociais, nos quais xs jovens emergem como atores centrais na constituição de uma esfera pública e na defesa dos seus interesses, direitos e demandas. As pesquisas desenvolvidas nessa linha expressam a diversidade de formas de participação juvenil que vêm ocorrendo no país nos últimos anos. Duas delas abordam os espaços tradicionais de participação, como a investigação de Francisco André Silva Martins (2010), que realizou um estudo sobre a participação de jovens no cotidiano escolar através do grêmio estudantil em uma escola pública de Ensino Médio na região metropolitana de Belo Horizonte e as experiências decorrentes. A dissertação de Mauro Costa Rodrigues (2010) abordou a experiência de participantes de um grupo de jovens da Igreja Católica em Belo Horizonte, buscando compreender como se dava a participação de jovens cristãos/ãs na Pastoral da Juventude, visando analisar as motivações, os sentidos e valores atribuídos por elxs à sua participação social e cristã. Ambas abordaram espaços e tempos já tradicionais da participação juvenil, oferecendo reflexões sobre as especificidades implementadas pelas novas gerações nesses âmbitos.

Já a investigação de Igor de Oliveira (2012) evidencia uma nova modalidade de ação coletiva que se articula a partir de questões relacionadas à urbanidade, elevando a cidade como tema preferencial de participação. Na sua dis-

sertação, o autor se propôs a analisar uma movimentação social de jovens na cidade de Belo Horizonte, a Praia da Estação, buscando compreendê-la como expressão das movimentações sociais protagonizadas por jovens na contemporaneidade, com características e sentidos próprios, que pode ser entendida também como precursora dos movimentos juvenis de junho de 2013. Dando continuidade ao seu trabalho, esse pesquisador está investigando atualmente em seu doutoramento o Movimento Tarifa Zero²² em Belo Horizonte. Outro trabalho na perspectiva das ações coletivas protagonizadas por jovens ativistas, tendo como foco questões urbanas, foi desenvolvido por Francisco André da Silva Martins (2016). Em sua tese de doutoramento, investigou a experiência de jovens atuantes em um coletivo juvenil de uma ocupação urbana, objetivando compreender a sua dimensão educativa e os sentidos atribuídos à participação nesse coletivo.

A partir dessas investigações, é possível constatar o alargamento dos interesses e práticas juvenis, com ênfase na importância da esfera cultural que pode fomentar mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, além de apontar elementos para a compreensão dos movimentos juvenis que vêm ocorrendo no Brasil contemporâneo.

Finalmente, a linha de pesquisa **Juventude, práticas culturais e esfera pública** se propõe a investigar as relações dxs jovens com as práticas culturais, seja qual for a sua expressão, e a esfera pública. Entre as múltiplas dimensões das culturas juvenis, dedica-se ao estudo daquelas envolvendo as expressões artísticas, a cibercultura, as relações de gênero e a sexualidade. Se propõe também a analisar as diversas formas de produção cultural juvenil, bem como suas relações com o trabalho e a profissionalização.

As pesquisas desenvolvidas podem ser agrupadas em alguns desses eixos temáticos. Um deles enfatiza a análise de projetos socioeducativos os mais diversos, seja da esfera pública, seja de organizações não governamentais (ONGs,) tendo como centro x jovem participante. Como exemplos, podemos citar a dissertação de Paulo Emilio de Castro Andrade (2009), que refletiu sobre as dimensões educativas de ONGs que atuam com jovens, problematizando as metodologias de trabalho desenvolvidas e os significados que xs jovens atribuem à participação nos seus projetos. Em uma outra direção, a dissertação de Saulo Geber (2010) analisou a atuação de jovens educadorxs em projetos e programas sociais em Belo Horizonte, buscando compreender

²² O movimento Tarifa Zero é um movimento social que luta pelo direito ao transporte com qualidade e preços justos. Cf. www.tarifazero.org.br.

quem são estxs jovens e os sentidos atribuídos a tais práticas. Essa pesquisa teve desdobramentos na sua tese de doutorado (GEBER, 2015), na qual investigou as práticas educativas dos agentes culturais, na sua maioria jovens, contratadxs para a realização de oficinas culturais, esportivas e de reforço escolar no contra turno de programas de Educação Integral em Belo Horizonte. Essas duas pesquisas dialogaram diretamente com o projeto de extensão Formação de Agentes de Projetos Sociais, desenvolvido pelo Observatório da Juventude e objeto de análise no capítulo 3 deste livro, evidenciando o esforço do Observatório em criar relações entre a pesquisa e a extensão.

No âmbito dos projetos socioeducativos da esfera pública, temos a dissertação de Helen Cristina do Carmo (CARMO, 2011), que analisou um programa estadual intitulado Poupança Jovem, perguntando pelas suas repercussões nas experiências escolares de jovens egressxs do Ensino Médio.

Tais pesquisas apresentam o mérito de ampliar o debate em torno da formação dxs jovens para além do espaço escolar, trazendo novas questões e enfoques para o processo de sua constituição social.

Um outro eixo presente nessa linha de pesquisa são os estudos que buscam analisar as práticas culturais juvenis, evidenciando o alargamento dos interesses e das práticas culturais na constituição social dxs jovens contemporâneos. Uma delas, de Camila Said (2009), enfatiza o movimento *Hip Hop* de Belo Horizonte, se propondo a compreender os significados que os grupos de *Rap* assumem para jovens mulheres e suas possíveis implicações na construção de identidades femininas. Uma outra, de Juliana Batista dos Reis (2009), busca discutir as vivências e sociabilidades juvenis em um bairro da região metropolitana de Belo Horizonte, a partir da relação que xs jovens estabelecem com o universo *on line*, através de comunidades virtuais. A mesma autora amplia suas reflexões na sua tese de doutorado (REIS, 2013), na qual busca descrever e compreender como se configuram os processos de socialização e individuação de jovens moradorxs de uma periferia urbana da cidade de Belo Horizonte, entrelaçando as vivências juvenis na internet, no território de moradia, na família, no trabalho, entre outros espaços.

Ainda no contexto das práticas culturais juvenis, algumas pesquisas enfatizam a dimensão do território. A pesquisa de Ana Cláudia Bambilra (2013), por exemplo, teve como universo jovens moradorxs de um conjunto habitacional da cidade de Belo Horizonte, constituído a partir de políticas de remoção de moradorxs de áreas de risco e de favelas. A dissertação buscou compreender o cotidiano dxs jovens e as relações de sociabilidade tecidas por elxs a partir da apropriação do espaço urbano. Nesse sentido, diferentes dimensões da condição juvenil – escolarização, trabalho, família, lazer e tempo livre – puderam ser

compreendidas a partir do território como produtor de identidades, culturas e estilos juvenis.

Já a dissertação de Moisés Ferreira Geraldo (2015) discutiu a construção da identidade negra entre jovens de um conhecido conjunto habitacional da cidade de Belo Horizonte. A pesquisa envolveu xs participantes de dois coletivos culturais e buscou compreender, a partir da reconstrução dos percursos de vida e das experiências dessxs jovens, como moradorxs de um espaço estigmatizados pelo imaginário social e os seus elementos contribuíram para sua construção identitária. A história daquele conjunto habitacional e de suas famílias foram elementos importantes para entendermos o contexto em que essxs jovens se formaram. A partir das suas relações com o local de moradia, a pesquisa permitiu compreender o lugar da família, da escola, do trabalho, das práticas religiosas e dos coletivos culturais em suas construções de si como jovens negrxs.

Ainda nessa linha, têm sido realizadas nos últimos anos, no Observatório da Juventude, pesquisas que buscam investigar a relação dxs jovens com o mundo do trabalho. A temática reflete uma preocupação presente no grupo com a dimensão do trabalho, uma instância central na vida dxs jovens brasileiros, e as transformações estruturais pelas quais vem passando, o que traz desafios consideráveis para xs jovens na sua inserção social.

Inaugurando essa abordagem, a dissertação de Symaira Poliana Nonato analisou *A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG* (2013), e procurou compreender as possíveis repercussões do trabalho nas vivências escolares e a construção de projetos de futuro dxs jovens trabalhadorxs. A pesquisa constata que o perfil dx jovem trabalhador/a é marcado por situações de trabalho, geralmente de rotina, incertezas diante dos projetos de futuro, e que a condição juvenil e de estudante é determinada pela condição de trabalhador/a. A escola configurou-se como um local que permite acessar melhores empregos, ou seja, garantia de um futuro melhor. A investigação deixa evidente que o trabalho no Brasil, assim como a escola, “faz” juventudes, trazendo marcas ambíguas para a vivência da condição juvenil. No seu doutorado, ainda em curso, Symaira se propõe a aprofundar o tema da relação entre juventude e o mundo do trabalho tomando como universo xs mesmxxs jovens da Cruz Vermelha já pesquisadxs, para agora compreender, por meio dos entrecruzamentos entre trabalho e escolarização, como têm se configurado os processos de individuação dessxs jovens ex-trabalhadorxs da Cruz Vermelha.

Ao mesmo tempo, no Observatório têm sido elaboradas também pesquisas que buscam analisar tendências emergentes nas relações que xs jovens estabelecem entre a cultura e o trabalho, com o surgimento de novas formas de tran-

sição para o mundo do trabalho. A pesquisa de doutorado de Ivan Faria, em fase de conclusão, vai nessa direção. Se propõe a investigar as possíveis articulações entre as experiências de formação e estratégias de inserção socioprofissional de jovens egressos de cursos de formação artística em música, dança, fotografia e em vídeo em Salvador (BA). Por sua vez, a dissertação de Warley Fabiano dos Santos, *Juventude e formação profissional: as trajetórias de jovens egressos de processos formativos em arte e tecnologia* (2015), vem contribuir para essa abordagem da relação entre juventude e trabalho, enfatizando a presença das novas tecnologias de informação como estratégia de inserção no mundo do trabalho. O autor se propôs a discutir as possibilidades e os desafios para a inserção profissional de jovens egressos de uma formação em Arte e Tecnologia realizada pela Oi Kabum!, uma escola que oferece cursos de artes visuais, audiovisual e multimídia em Belo Horizonte. A partir de uma série de procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, Warley constatou que o trabalho no campo da Arte e Tecnologia possibilita aos jovens a vivência de uma transdisciplinaridade, superando fronteiras rígidas das disciplinas e das linguagens.

Outro eixo de investigações no qual o OJ se envolveu, para além das linhas de pesquisa hoje existentes, refere-se à problematização e análise das *políticas públicas de juventude*, com a realização de pesquisas e ações de extensão, como a organização de seminários e debates em torno do tema, como veremos posteriormente. No início dos anos 2000, vivia-se a emergência de um debate sobre a realidade da juventude no Brasil e as demandas pelo reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, atores importantes a participar ativamente do conjunto de políticas e ações propostas (SPOSITO, 2007).

Uma das investigações na qual a equipe do Observatório se integrou foi *Juventude, escolaridade e poder local*, uma pesquisa nacional coordenada pelos professores Marília Sposito (USP) e Sérgio Haddad (PUC-SP) em 2004. O estudo investigou as concepções e o modo como estavam sendo construídos o campo de ações públicas destinadas aos/às jovens naquele período, sobretudo aqueles de origem popular pelo poder municipal, em nove capitais e respectivas regiões metropolitanas das cinco regiões brasileiras, totalizando 74 municípios²³. A equipe do Observatório foi responsável pela região metropolitana de Belo Horizonte, abrangendo 12 municípios. A pesquisa foi desenvolvida em

²³ Foram pesquisadas, na região Sul, a região metropolitana de Porto Alegre e Florianópolis; no Sudeste foram privilegiados oito municípios da região metropolitana de São Paulo e o ABC, que se constituíram em uma unidade específica de análise. Além disso, foram integradas as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Vitória; no Nordeste, foi pesquisada a região metropolitana de Recife e no Centro-Oeste, a região metropolitana de Goiânia.

duas fases, sendo a primeira de caráter quantitativo, com aplicação de questionários, e qualitativo, com a realização de entrevistas com xs principais gestorxs. Na sua segunda fase, a pesquisa realizou estudos de caso que permitiram cobrir o amplo espectro de formas de ação, suas concepções normativas sobre a idade no planejamento e na execução das ações e o impacto da mudança de administração nas formulações e implementações das políticas. Os principais resultados encontram-se na publicação *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações municipais do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras* (SPOSITO, 2007).

Em 2005, o OJ participou de uma outra investigação nacional, *Juventude brasileira e democracia – participação, esferas e políticas públicas*, coordenada pelo Ibase e Pólis, em parceria com uma ampla rede de instituições²⁴ e pesquisadorxs e realizada em sete regiões metropolitanas brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Belém. O objetivo dessa investigação foi levantar as formas de inserção dxs jovens brasileiroxs, entre 15 e 24 anos de idade, em atividades políticas, sociais e comunitárias, tendo sempre em vista a importância da participação desses sujeitos para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira. A pesquisa foi realizada por meio de duas abordagens metodológicas: a primeira, um levantamento estatístico mediante a aplicação de questionário em amostra do universo, buscando caracterizar o perfil dxs jovens e as diversas formas de participação por elxs praticadas. A segunda etapa foi a realização de um estudo qualitativo por meio da metodologia *Choice Work Dialogue Methodology – Grupos de Diálogo*²⁵.

Ainda nesse eixo das políticas públicas, foi realizada também uma pesquisa de mestrado de Shirley Jacimar Pires, *Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda* (2009), que investigou o Programa

²⁴ Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) /Rio de Janeiro, RJ; Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais(Pólis) / São Paulo, SP; Iser – Assessoria/Rio de Janeiro, RJ; Observatório Jovem do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense, RJ; Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação / São Paulo, SP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre, RS (UFRGS); Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) / Brasília, DF; Centro de Referência Integral de Adolescentes (Crisa) / Salvador, BA; Instituto Universidade Popular (Unipop) / Belém, PA; Escola de Formação Quilombo dos Palmares (Equip) /Recife, PE; International Development Research Centre (IDRC) /Canadá e Canadian Policy Research Networks (CPRN) / Canadá.

²⁵ Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados no relatório final da pesquisa no www.ibase.br, portal do Ibase na internet, na revista *Democracia Viva*, nº 30, janeiro/março de 2006 e no artigo *Juventude, escola e participação juvenil: é possível este diálogo?* (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010).

Agente Jovem, em Belo Horizonte, buscando compreender os impactos na escolarização dxs jovens adolescentes participantes. A partir do estudo de caso, a autora problematizou as concepções de juventude que orientavam as ações do programa e sua relação com a escola.

Podemos afirmar que toda essa extensa produção acadêmica do Grupo de Pesquisa do Observatório da Juventude, incluindo os artigos e livros publicados, trouxeram uma contribuição significativa para o adensamento teórico do campo de estudos da juventude no Brasil, suprimindo lacunas, ampliando o conhecimento e a problematização das diversas expressões da realidade juvenil, em especial dxs jovens de Minas Gerais, universo de grande parte das pesquisas realizadas.

Ao mesmo tempo, buscou-se uma articulação com as ações de extensão desenvolvidas pelo OJ nesse período. Em algumas delas, de forma mais direta, como as pesquisas sobre juventude e Ensino Médio, que subsidiaram diretamente os projetos desenvolvidos de formação de professorxs, como o Jubemi e o Juviva²⁶, bem como as publicações utilizadas nesses processos formativos, como veremos no próximo item. Podemos dizer que o acúmulo de conhecimentos produzidos por essas investigações vem servindo de suporte para a definição e desenvolvimento das ações de extensão, além de servir de subsídio para boa parte dos princípios que inspiram a metodologia de trabalho com jovens do OJ, analisadas neste livro. Não podemos esquecer também que tais investigações contribuíram e contribuem para uma maior visibilidade dxs jovens na cena pública, fornecendo elementos para subsidiar as demandas por políticas públicas e na luta mais ampla pelos direitos da juventude, em especial em MG.

Finalmente, é importante assinalar a busca constante do OJ em integrar articulações e redes de pesquisadorxs no país, entendendo a importância de dar visibilidade e fortalecer o campo de pesquisas da juventude no Brasil. Podemos citar o EMPesquisa (Grupo de Pesquisa do Ensino Médio), uma articulação nacional de pesquisadorxs sobre o Ensino Médio no Brasil, com atuação destacada na produção de conhecimentos sobre esse nível de ensino, bem como na luta pela construção de uma escola de Ensino Médio de qualidade. Outra rede é o Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (Jubra),

²⁶ Como veremos no próximo item, o curso de atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (Jubemi) foi desenvolvido entre 2012 e 2013 para professorxs do Ensino Médio de todo o Brasil em parceria com o MEC/Secretaria de Educação Básica. Já o curso de atualização EJA e Juventude Viva (Juviva) foi desenvolvido em 2014 para professorxs da EJA em territórios do Plano Juventude Viva da Secretaria Nacional de Juventude. Foi realizado em parceria com o MEC/Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

uma articulação de pesquisadores capitaneada pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporânea (Nipiact/UFRJ), que promove bianualmente um simpósio reunindo pesquisadores nacionais e estrangeiros desde 2004. Ainda nessa direção, o OJ participou da criação, em 2008, do Colóquio Luso Brasileiro de Sociologia da Educação e do comitê científico dos eventos posteriores, uma articulação de pesquisadores brasileiros e portugueses que promove encontros bianuais, intercalados no Brasil e em Portugal, em torno da Sociologia da Educação, contemplando também a reflexão em torno da Sociologia da Juventude.

AS AÇÕES DE EXTENSÃO DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE

As ações de ensino e extensão desenvolvidas pelo Observatório da Juventude da UFMG partem da concepção de que a construção de uma sociedade democrática não pode desconsiderar os desafios e dilemas vividos pelos diferentes sujeitos sociais nos seus ciclos da vida.

Os indicadores sociais e os dados estatísticos relacionados à realidade da juventude brasileira, boa parte deles analisados nas pesquisas desenvolvidas e nos textos publicados pelo OJ, revelam não só uma imensa diversidade presente na condição juvenil como também o processo de desigualdade que incide sobre os jovens de acordo com sua origem social, gênero, raça/etnia. Nesse contexto, vem ocorrendo uma movimentação social em torno dos direitos da juventude, principalmente a partir dos anos 2000, capitaneadas por segmentos juvenis organizados e organizações não governamentais, entre outros atores. Muito se avançou, mas os jovens ainda enfrentam uma série de problemas e limites para viabilizar a sua participação na sociedade, que podemos considerar ainda tímida diante da potencialidade de ação presente na condição juvenil, mesmo considerando o vigor das manifestações de rua que vêm ocorrendo de forma intermitente, desde junho de 2013, no país.

Entendemos que uma das dificuldades pode ser creditada à limitação de espaços e de situações existentes para o exercício e aprendizagem da vida coletiva e da participação social por parte da juventude. Ao mesmo tempo, os jovens continuam a ser desconsiderados como interlocutores válidos com os quais as instituições devem dialogar para construir ações e tomar medidas que vão ao encontro de seus interesses e necessidades. Parece existir uma falta de sensibilidade e disponibilidade do mundo adulto e suas instituições para criar espaços institucionais, na escola e fora dela, que estimulem a participação dos jovens e o desenvolvimento de valores democráticos. (DAYRELL, 2010).

É esse o contexto no qual Observatório vem buscando desenvolver suas ações de extensão. Temos clareza da especificidade de nossas ações, enquanto um programa de extensão, ensino e pesquisa da UFMG. Não nos cabe, por exemplo, substituir ou complementar as políticas sociais de responsabilidade do Estado. Muito menos nos assemelhamos a uma organização não governamental. Como parte da universidade, as ações do OJ possuem um caráter de produção de conhecimentos, de experimentação de metodologias, além de ser um espaço de ensino. Tais dimensões, sistematizadas e articuladas às ações de pesquisa, podem contribuir para subsidiar xs educadorxs, mas principalmente os coletivos e movimentos juvenis na sua luta pelos direitos da juventude. Nesse enfoque, uma série de desafios estão colocados para o Observatório, mas também para xs educadorxs e formuladorxs de políticas, entre os quais podemos citar: como garantir procedimentos de escuta e compreensão das demandas e necessidades dos setores juvenis? Como capacitar melhor xs jovens para o desenvolvimento de ações coletivas autônomas que garantam seus direitos? Como construir políticas e práticas que contribuam para a equidade social e ao mesmo tempo contemplem a diversidade do mundo juvenil?

Surge também o desafio de refletir sobre os processos educativos desenvolvidos junto aos/às jovens, sistematizando uma proposta metodológica que vá ao encontro de suas necessidades e demandas, o que nos propomos a fazer neste livro.

São essas, entre outras questões, que mobilizaram e mobilizam o Observatório nas ações de extensão universitária que vêm sendo desenvolvidas junto aos/às jovens e educadorxs desde o seu surgimento. Para efeito de uma primeira descrição analítica, buscaremos agrupá-las em três eixos, levando em conta o caráter das ações e/ou o público diretamente envolvido. São elas: Ações coletivas e políticas públicas; Formação de educadorxs e finalmente Formação de jovens. Tal classificação não corresponde diretamente àquela categorização das pesquisas analisadas no item anterior, muito em função das especificidades de cada um dos campos. Mas não significa a inexistência de uma correspondência entre elas, na medida em que os eixos das pesquisas são transversais aos eixos da extensão.

Eixo 1. Juventude, ações coletivas e políticas públicas. Aqui agregamos as ações que buscaram e buscam de alguma forma estimular a articulação e formação de jovens e gestorxs ligadxs a entidades e movimentos juvenis, na perspectiva de garantir um espaço de interlocução da sociedade civil com o poder público em torno das políticas públicas de juventude, além de estimular a organização autônoma dxs jovens na defesa dos seus direitos. As ações de

extensão desse eixo estão presentes desde o surgimento do OJ²⁷, com o Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis. Nele estimulamos xs jovens agentes culturais a refletirem e atuarem na luta pelos direitos da juventude por meio de debates, reflexões e discussão de textos, entre as outras ações desenvolvidas. Nesse processo, essxs agentes tiveram oportunidade de encontrar outrxs jovens, integrantes de projetos socioculturais de vários estados brasileiros, estimulando o debate e a articulação nacional em torno da luta pelas políticas públicas de juventude. Uma dessas oportunidades foi a participação no Fórum Social Mundial realizado, em Porto Alegre, em janeiro de 2003. Ali, o OJ coordenou uma oficina em parceria com a ONG paulista Ação Educativa, o Observatório Jovem da UFF e o projeto Redes e Juventudes, que envolve 25 projetos em vários estados do Nordeste. Além da troca de experiências, foi discutida a criação de uma rede nacional de grupos, entidades e movimentos juvenis, articulada de forma autônoma pelxs próprixs jovens, que seria viabilizada no ano seguinte. Em setembro desse mesmo ano, xs jovens participaram também da 1ª Semana Nacional da Juventude, promovida pela Comissão Parlamentar Especial de Políticas Públicas de Juventude do Congresso Nacional em Brasília.

Todo esse processo formativo estimulou a realização do 1º Seminário de Políticas Públicas da Juventude, promovido pelxs agentes culturais, naquele momento articuladxs em uma rede intitulada *D.ver-cidade Cultural*, e a ONG Contato²⁸, em Belo Horizonte, nos dias 25 e 26 de outubro de 2003, na Faculdade de Direito da UFMG. Para a realização do seminário, xs jovens participaram e se envolveram em todas as suas etapas, como a construção da proposta, a realização de dois pré-seminários públicos, nos quais foram definidos e discutidos os eixos do seminário, além da sua coordenação. O evento contou com a participação de 450 jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de João Monlevade, Divinópolis e Serra do Cipó, em Minas Gerais, discutindo as demandas e necessidades da juventude, concretizada em uma carta aberta²⁹ que foi entregue às autoridades locais na época. O seminário significou um avanço ao possibilitar que xs próprixs jovens formulassem suas demandas e necessidades para o poder público, num exercício concreto de cidadania. Ain-

²⁷ Todas essas ações serão detalhadas no próximo capítulo, que analisará a experiência do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis*.

²⁸ A *Contato* é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que desenvolve projetos de reflexão, formação e produção cultural nas áreas de audiovisual, música, artes plásticas, inclusão digital, meio ambiente e cooperação internacional desde 2002.

²⁹ A cópia dessa carta aberta se encontra na página do OJ: www.observatoriodajuventude.ufmg.br

da nesse ano, xs jovens organizaram uma oficina no 1º Fórum Social Brasileiro, realizado em novembro, em Belo Horizonte, retomando a discussão em torno da criação da rede nacional de entidades e movimentos juvenis. A oficina *Tecendo Teias*, preparada e coordenada pelxs jovens ligados àquelas mesmas entidades participantes do Fórum Mundial, contou com a presença de 80 jovens de vários estados brasileiros e decidiu pela construção gradativa de uma rede nacional, que seria concretizada em dezembro de 2004.

É importante assinalar que todo esse debate era estimulado pela conjuntura nacional marcada pela gestão do governo Lula, que iniciava o debate em torno da institucionalização das políticas de juventude, concretizadas em 2005 com a criação do Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude. Ao mesmo tempo, chama a atenção que todas as demandas formuladas naquele período continuam ainda não atendidas, o que faz da Carta um documento muito atual.

Em 2004, o OJ continuou estimulando a participação e a articulação dxs jovens do *D.ver-cidade* em torno das políticas públicas de juventude. Teve uma atuação destacada na Conferência Estadual de Juventude de MG, realizada em abril em Belo Horizonte, seguida pela participação na 1ª Conferência Nacional de Juventude, realizada em Brasília em junho, ambas promovidas pela Comissão Parlamentar Especial de Políticas Públicas de Juventude do Congresso Nacional para elaboração das propostas de criação de órgãos institucionais de representação juvenil, do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Também nesse ano, o *D.ver-cidade* promoveu o 2º Seminário de Políticas Públicas para a Juventude, em setembro no Centro Cultural da UFMG com a presença de 310 jovens. Ainda relacionado a esse tema, foi criada a Rede Estadual de Juventude, envolvendo jovens da região metropolitana de Belo Horizonte e de dez cidades do interior do estado. Foram realizados dois encontros dessa Rede, em maio e novembro, reunindo jovens para troca de experiências, reflexão e discussão de formas de intervenção na arena pública.

O OJ também participou ativamente, junto com o *D.ver-cidade*, das reuniões do Fórum Nacional de Entidades e Movimentos Juvenis, criado em dezembro de 2004 como uma articulação autônoma dos movimentos e organizações juvenis para garantir a luta pelos direitos da juventude no Brasil. Um outro eixo de ação foram as oficinas e palestras discutindo questões relacionadas às políticas públicas, juventude, cultura e participação, realizadas em escolas públicas, no Conselho Municipal de Educação, na Faculdade de Educação e na PUC, junto com o *D.ver-cidade*. Finalmente, ainda nesse ano, o Observatório da Juventude passou a ter assento na primeira gestão do recém-criado Conselho Nacional de Juventude (Conjuve).

Ainda em 2004, o OJ contribuiu na criação e funcionamento do Fórum das Juventudes de Belo Horizonte³⁰, uma articulação de grupos e entidades juvenis da região metropolitana da cidade, constituindo-se em um dos seus projetos prioritários e através do qual continuou sua atuação no plano das ações coletivas e políticas públicas. Essa proposta surgiu a partir da realização do 2º Seminário de Políticas Públicas para a Juventude, descrito anteriormente, quando se passou a vislumbrar a criação de uma instância de articulação de ações comuns, interlocução com o poder público local, integração ao Fórum Nacional de Movimento e Organizações Juvenis e deliberação sobre uma agenda temática a ser discutida em seminários e eventos promovidos conjuntamente.

Nesse sentido, o Fórum tem como objetivos exercer o controle social da formulação, execução e avaliação de políticas públicas de juventude, sobretudo no âmbito da região metropolitana de Belo Horizonte, contemplando as mais diversas temáticas; promover a qualificação política das entidades, a partir de reflexões sobre a condição juvenil e o panorama das políticas públicas de juventude no Brasil, bem como intercâmbios entre as entidades, os movimentos e xs jovens que os integram e também mobilizar a sociedade civil em torno das questões juvenis, procurando incentivar e apoiar articulações de caráter local e nacional.

Desde então, o Fórum constituiu-se em um importante espaço de interlocução com outras instâncias da sociedade civil e com o poder público municipal, buscando favorecer a participação juvenil e garantir o direito das juventudes à cidade. Nesse período, a atuação do Fórum impactou diretamente a estruturação da Coordenadoria Municipal de Juventude, em 2005, e a reativação do Conselho Municipal de Juventude de Belo Horizonte, em 2006. Importante marco nesse processo foi a realização do *Seminário Juventudes e o acesso à cidade: construindo direitos*, realizado pelo Fórum em setembro de 2007. Entre 2009 e meados de 2011, a atuação da rede foi reduzida, mas retomou o fôlego em setembro desse mesmo ano, a partir de discussões envolvendo a construção do Centro de Referência da Juventude (CRJ), que se tornou uma das suas prioridades. O Fórum passou a se dedicar ao exercício do controle social através da articulação de mobilizações, campanhas e audiências públicas na Câmara Municipal. Em 2016, integrou um movimento de ocupação do prédio do CRJ, construído em 2014 e até então não inaugurado, exigindo a sua abertura e funcionamento e a gestão

³⁰ Para detalhes sobre o Fórum, cf. o portal na internet www.forumdasjuventudes.org.br.

compartilhada com os movimentos juvenis. O processo de negociação com a prefeitura municipal ainda está em curso.

Outra atuação significativa do Fórum tem sido a Agenda de Enfrentamento à Violência Contra as Juventudes. Tal agenda foi eleita uma das principais frentes de luta, sendo produzida a Plataforma política – Juventudes contra a violência, que estabelece dez pautas prioritárias para que sociedade civil e governos possam se comprometer com o enfrentamento às violações de direitos sofridas pela população jovem. A iniciativa, ainda em curso, envolve ações descentralizadas de comunicação, incidência política e mobilização, com documentos, materiais didáticos e processos de formação em escolas e entidades sobre o tema.

Ao longo dessa trajetória, o Observatório da Juventude da UFMG veio apoiando o Fórum por meio das mais diferentes ações, entre elas o desenvolvimento do projeto *Diálogos das Juventudes*, um processo de formação política para jovens integrantes das entidades ligadas ao Fórum. Outra ação significativa foi a realização do Okupa, em 2011, com a promoção de debates ligados aos direitos da juventude e intervenções artístico-culturais e políticas dos grupos juvenis integrantes do Fórum. A partir do terceiro Okupa, o Fórum assumiu a sua realização, já estando na sua sexta edição. Outra atuação do OJ junto ao Fórum é o suporte operacional e de planejamento das ações, contribuindo para a continuidade do coletivo.

Outra atividade significativa do OJ ocorreu no 28º Festivale, um tradicional festival de cultura que ocorre na região do Vale do Jequitinhonha, a região com menor índice de desenvolvimento humano de MG, que envolve artistas regionais das mais diferentes expressões culturais. No evento de 2010, o Observatório da Juventude foi convidado para desenvolver uma oficina de um dia com xs jovens participantes. O evento reuniu 150 jovens da região, que, durante o dia, discutiram os mais diferentes temas, tais como: Participação juvenil; Cultura juvenil e identidade cultural; Trabalho juvenil; Educação e orientação sexual, gênero e sexualidade. A partir daí, organizaram as reivindicações em uma Carta das Juventudes do Vale do Jequitinhonha, entregue aos/às prefeitxs da região. No final do evento, xs jovens saíram em cortejo pela cidade paralisando a BR 116 e chamando a atenção da população para as suas reivindicações.

Eixo 2. Juventude e formação docente. Esse eixo agrega um conjunto de ações formativas, envolvendo professorxs da Educação Básica de escolas públicas, em especial do Ensino Médio, mas também de redes municipais de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte, por meio de cursos, palestras e oficinas.

Entre os projetos desenvolvidos, é interessante citar o primeiro deles, que ocorreu em 2003, no contexto do *Projeto Formação de Agentes Culturais*

Juvenis, articulando um dos grupos integrantes, o Aliança Mineira de *Hip Hop*, com a Escola Municipal “Cônego Siqueira”, situada na região em que tal grupo atuava. O projeto *Educação, Cultura e Juventude* foi uma proposta interdisciplinar e interinstitucional, coordenado pelo OJ, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e as seguintes unidades da UFMG: Escola de Belas Artes, Curso de Artes Cênicas, Escola de Música e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

O projeto contemplou, ao longo de um ano, dois eixos de ação. O primeiro foi voltado para xs professorxs, com um trabalho de formação contínua e “em serviço” com o grupo do terceiro ciclo, visando uma sensibilização para a realidade dxs jovens alunxs, com suas demandas e necessidades próprias. Visava também uma instrumentalização nas diversas linguagens culturais, criando momentos próprios de reflexão, sistematização e avaliação, na perspectiva de problematização da proposta curricular da escola, buscando inserir as linguagens culturais como um dos eixos articuladores do processo de conhecimento escolar. O segundo eixo de trabalho foi dirigido especificamente aos/às jovens, com a proposta de criação de um centro da juventude, um espaço equipado no interior da escola para encontros, lazer e formação dxs jovens da escola e da comunidade, que deveria ser coordenado pelo grupo cultural Aliança Mineira. Uma série de empecilhos dificultou o desenvolvimento dessa ação, que se concretizou na realização de oficinas culturais para xs jovens da escola e da região, com a promoção de alguns eventos culturais e de lazer.

Desde então, o OJ desenvolveu uma série de ações em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, entendendo a importância de fortalecer a educação pública, em especial a sensibilização dxs professorxs em relação à realidade da juventude com a qual atuavam. Entre os vários projetos desenvolvidos com a Secretaria Municipal de Educação, citamos a participação na criação do Programa de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em docência na Educação (Laseb), em 2006, destinado aos/às professorxs da rede municipal de educação de Belo Horizonte³¹.

³¹ Esse programa foi realizado em uma parceria da Faculdade de Educação da UFMG com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, com o apoio do FNDE, se propondo a aprofundar estudos e análises sobre a prática escolar, formando teórica e metodologicamente, em nível de especialização, com 360 horas em cada edição, 160 professorxs da rede municipal de Belo Horizonte que atuavam nos ciclos do Ensino Fundamental e Médio, divididos em quatro cursos específicos nas temáticas: Juventude e escola; Alfabetização; Educação Matemática; História da África e Cultura Afro-Brasileira.

Especificamente, o curso de especialização *Juventude e escola* se propôs a fornecer subsídios e instrumentos pedagógicos aos/às professorxs para que pudessem compreender xs jovens enquanto sujeito de direitos, nas múltiplas expressões da realidade em que se inserem no Brasil, considerando suas demandas e necessidades formativas, de tal forma que possibilitasse uma reestruturação das práticas pedagógicas. Para atingir tais objetivos, o curso pretendeu desenvolver reflexões em torno dos seguintes campos temáticos: Ética e educação; A escola no contexto da sociedade contemporânea; A questão das desigualdades raciais e sociais no Brasil; As ações coletivas juvenis; Sociologia da Juventude; Políticas públicas para a juventude no Brasil; Juventude e trabalho e Pedagogia da Juventude. O curso foi ofertado em quatro edições até 2010 e, em 2011, ocorreu uma última edição em parceria com a Secretaria Municipal de Congonhas. Em todo esse período, foram formadxs mais de 200 professorxs na temática da juventude, e toda essa experiência encontra-se sistematizada e analisada no artigo *Juventude e Escola: uma proposta de formação docente* (DAYRELL; VIANA, 2009)³².

Em 2008, o OJ desenvolveu um outro projeto com a rede municipal de Belo Horizonte, *Diálogos na escola: refletindo as relações no cotidiano escolar*, que foi focado na Escola Municipal “Israel Pinheiro”, situada em uma favela da região leste de Belo Horizonte. Trata-se de um desdobramento de uma experiência realizada no segundo semestre de 2006 com 25 jovens da EJA da Escola Municipal “Aurélio Pires”, localizada na região nordeste de Belo Horizonte, consistindo no desenvolvimento de oficinas, grupos de discussão e atividades culturais em encontros semanais de quatro horas tanto para xs alunxs quanto para xs professorxs. O projeto *Diálogos na escola* teve como objetivo promover o diálogo entre xs jovens alunxs do 3º ciclo e a instituição escolar e seus/suas profissionais, além de contribuir para ampliar as oportunidades de socialização e acesso à cultura para xs jovens participantes do projeto. Concretizou-se em 16 encontros semanais com o grupo de professorxs paralelo com o grupo de jovens alunxs que incluíram dinâmicas, discussões em pequenos grupos e o estímulo do uso da criatividade dxs participantes no desenvolvimento dos diferentes temas³³.

Em seus trabalhos de extensão, o OJ também ampliou o seu espaço de formação docente para o município de Contagem, na região metropolitana de

³² Para detalhes sobre a estrutura curricular e avaliações dos cursos oferecidos para além do artigo, cf. LASEB no portal do Observatório na internet www.observatoriodajuventude.ufmg.br.

³³ Para detalhes sobre esse projeto, cf. o item Formação Docente no portal do Observatório na internet – www.observatoriodajuventude.ufmg.br.

Belo Horizonte, desenvolvendo um projeto que muito contribuiu para a sistematização de uma metodologia de trabalho de formação de professores do OJ. Foi o *Curso de Formação de Professores: desafios da escola em tempos de mudança*, que ocorreu “em serviço” para xs professores do 3º ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Contagem, desenvolvido nos anos 2007 e 2008. Teve como eixo central o tema Reflexões sobre a escola e a docência na educação de adolescentes e jovens na sociedade brasileira contemporânea. A sua proposta metodológica baseava-se na perspectiva antropológica concretizada na tríade: “ver, ouvir e registrar”, inspirada em Roberto Cardoso de Oliveira (1996), por meio da qual buscou-se construir, coletivamente, um olhar sobre a juventude, a escola e a condição docente no contexto da rede municipal de Contagem. Três eixos centrais orientaram o processo de formação: a instituição escolar e a condição docente; xs jovens como sujeitos do processo educativo e as práticas educativas contemporâneas. A formação constava de duas modalidades: o curso propriamente dito e encontros, envolvendo todxs xs professorxs do 3º ciclo de cada escola. O curso totalizava 80 horas/aulas, sendo distribuídas em um módulo de 40 h/a presenciais, divididos em 10 encontros temáticos; quatro encontros coletivos na escola e 20 h/a não presenciais, desenvolvidas pelxs professorxs nas respectivas escolas.

Na sistematização e reflexão sobre a experiência desse curso, constatamos que a troca com xs formadorxs e, sobretudo, com outrxs professorxs do 3º ciclo, foi fundamental para a modificação do olhar, sobre a escola, sobre xs jovens e sobre si mesmxs. E a equipe concluiu:

[...] para nós, formadores, tanto quanto para os professores participantes do curso, o espaço de formação serviu como um espaço de troca, de desnaturalização do cotidiano escolar e dos sujeitos docentes. Em nossa avaliação, esta troca só tornou-se possível pela disposição coletiva em instituir um espaço de produção de conhecimentos baseados no intercâmbio, em lugar da transmissão unilateral de saberes” (DAYRELL *et al.*, 2008, p. 152).

Essa e outras experiências de formação forneceram elementos para a construção dos princípios metodológicos de formação do OJ, que serão objeto de análise no quinto capítulo deste livro.

Outra ação realizada foi o projeto *Apoio à Escola Integrada*, desenvolvido pelo OJ a partir de 2010, que se propôs a contribuir com o Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) por meio da formação dos estudantes da universidade que atuavam na Escola Integrada; de um curso de formação de agentes culturais da Escola Integrada e de uma pesquisa/diagnóstico com os

atores (bolsistas da UFMG, agentes culturais e professorxs comunitárixs) das escolas municipais envolvidas no programa, além de integrar a coordenação geral do PEI.³⁴

Comentaremos sobre a outra ação desse projeto, o *Curso de Formação de Agentes Culturais*, na seção sobre formação de jovens. Já a pesquisa foi desenvolvida em 32 escolas municipais nas quais atua o Programa Escola Integrada/UFMG. Em sua primeira fase, a investigação teve um caráter quantitativo. Como instrumentos foram utilizados questionários, que possibilitaram traçar um perfil socioeconômico dos principais atores envolvidos: xs bolsistas da UFMG, xs agentes culturais e professorxs comunitárixs dessas escolas; bem como levantar as expectativas e desafios que enfrentam no trabalho cotidiano. Em seguida, desenvolveu-se uma fase qualitativa em duas das escolas pesquisadas, buscando apreender as interações entre os sujeitos no contexto do programa. Os resultados da pesquisa encontram-se publicados nos artigos: “Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os bolsistas do PEI UFMG” (REIS; DAYRELL, 2015) e “Metodologias de orientação no Programa Escola Integrada UFMG” (GEBER, 2015). Com tais ações, o OJ deu uma contribuição para o fortalecimento de uma política pública de educação em tempo integral³⁵.

Entre 2009 e 2010, o OJ realizou o projeto *Diálogos juvenis no campo* junto a cerca de 230 educadorxs atendidxs pelo Programa de Formação Continuada de Educadores do Projovem Campo – Saberes da Terra³⁶ em MG. Tal projeto teve como objetivo fomentar a discussão sobre a condição juvenil no campo, promovendo ações que permitissem a construção de coletivos juvenis de estudantes do Projovem Campo pela mediação de seus/suas educadorxs,

³⁴ O PEI-UFMG, sob coordenação da Pró-Reitoria de Extensão, em parceria com a Faculdade de Educação, contemplava ações de formação e acompanhamento pedagógico dxs estudantes da UFMG que atuavam em oficinas de diferentes temáticas em distintos campos do conhecimento, oferecidas às crianças e jovens das escolas da rede pública de Ensino Fundamental de Belo Horizonte em jornada ampliada.

³⁵ A descrição e a análise do PEI-UFMG, bem como um artigo sobre a pesquisa desenvolvida, encontram-se no livro *Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG* (GUIMARÃES; MAIA; PASSADES, 2015).

³⁶ O ProJovem Campo – Saberes da Terra é uma continuidade do Programa Saberes da Terra, implementado em 2005 pelo governo federal. Em 2007, o projeto passou a integrar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), sob a gestão da Secretaria Nacional de Juventude. Oferecia qualificação profissional e escolarização aos/às jovens agricultorxs familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Em 2009 e 2010, na UFMG, foi desenvolvido pela Faculdade de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Viçosa e o Cefet de Januária – MG.

principalmente com reflexões em torno da temática da juventude rural e das políticas públicas de juventude no Brasil.

Ainda em em 2009, o OJ estabeleceu outra parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC por meio do *Projeto Diálogos com o Ensino Médio*, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre xs jovens alunxs do Ensino Médio e a relação que estabeleciam com a escola; facilitar o acesso a produções científicas referentes às temáticas juventude e escola e promover sinergia entre diferentes atores e instituições envolvidos com esse nível de ensino no Brasil. Em parceria com o Observatório Jovem da UFF³⁷, o projeto desenvolveu três ações centrais: o Portal EMDiálogo³⁸, a Biblioteca do Portal, que inclui o diretório de publicações eletrônicas, e a pesquisa Ensino Médio em Diálogo, já comentada anteriormente.

O Portal EmDiálogo teve como objetivo estimular o diálogo entre professorxs e estudantes para a melhoria das condições de oferta da escola pública de Ensino Médio no Brasil, principalmente por meio da utilização e intervenção das tecnologias da informação e comunicação, mas também de ações realizadas diretamente em escolas públicas de Ensino Médio. O portal foi criado em 2009 como uma das ações do projeto *Diálogos com o Ensino Médio*, desenvolvido pelo Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nos anos seguintes, se associaram na forma de *Rede de Universidades Parceiras*: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de São Carlos/Campus Sorocaba (Ufscar) e a Universidade Federal de Goiás (UFG).

As atividades realizadas pelo Portal ao longo dos seus cinco anos de vigência procuraram fomentar o diálogo entre estudantes, professorxs e pesquisadorxs do tema da juventude, bem como ampliar a produção do conhecimento sobre xs jovens e sua relação com a escola. Atuou diretamente com jovens estudantes do Ensino Médio, professorxs da rede pública de ensino e também pesquisadorxs e estudantes da pós-graduação, por meio do desenvolvimento de oficinas sobre a condição e o fazer juvenil na escola e na comunidade,

³⁷ O Observatório Jovem é um grupo de pesquisa e extensão universitária vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Disponível em: <www.uff.br/observatoriojovem>. Acesso em: 08 ago. 2016.

³⁸ Portal EMDiálogo. Disponível em: <www.emdialogo.uff.br>. Acesso em: 08 ago. 2016.

utilizando as mídias criativas e publicizando os conteúdos gerados no Portal EMdiálogo.

Outro âmbito de ações foi voltado aos/às professorxs do Ensino Médio, por meio do estímulo à consulta de experiências inovadoras e do extenso material bibliográfico e videográfico existente na Biblioteca do portal – um banco de publicações eletrônicas, como produções acadêmicas e documentos oficiais, e dados quantitativos relativos à juventude, ao Ensino Médio, à Educação Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e também aos sujeitos desse processo, xs jovens estudantes. O diretório ainda disponibiliza mais de 1.000 documentos, entre teses, dissertações, artigos científicos, livros, relatórios de pesquisa e vídeos. O portal contribuiu para a veiculação do material pedagógico utilizado no processo de formação da SEB/MEC, o Jubemi, como veremos posteriormente, bem como para o estímulo à troca de experiências entre xs professorxs cursistas, atingindo pesquisadorxs, movimentos sociais e demais interessadxs, facilitando a aproximação de profissionais, grupos e movimentos científicos, sociais, culturais, políticos e artísticos capazes de ampliar quantitativa e qualitativamente a oferta de comunidades e conteúdos temáticos disponíveis no Portal EMdiálogo³⁹.

Em 2012 e 2013, foi desenvolvido, em três edições, o projeto *Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador* (Jubemi), um curso de atualização implementado pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais e o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica no âmbito da continuidade do Projeto Ensino Médio em Diálogo, comentado anteriormente. Seu objetivo principal foi oferecer informações e elementos para que x professor/a que atuava nesse nível de ensino, nas escolas integrantes do Programa Ensino Médio Inovador⁴⁰, pudesse refletir sobre o Ensino Médio e, mais especificamente, sobre a temática da juventude na sua relação com a escola. Objetivou também fornecer um instrumental teórico e metodológico

³⁹ Com o fim da parceria com a SEB/MEC em 2014, o Portal ainda continua no ar, mas não conta mais com uma equipe para atualizá-lo.

⁴⁰ O Programa Ensino Médio Inovador foi um programa de apoio técnico e financeiro, promovido a partir de 2009 pelo MEC em articulação com os estados e as escolas de Ensino Médio. O objetivo principal do programa foi o direcionamento de ações que tinham como foco promover inovações pedagógicas na organização curricular e metodológica no Ensino Médio. Propunha estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, quais sejam, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

para o trabalho cotidiano dx professor/a, buscando articular a teoria com a prática, enfatizando a abordagem sobre os sujeitos que estão no centro de ação pedagógica desse nível de ensino: xs jovens alunxs.

O curso foi desenvolvido na modalidade a distância, com apenas um encontro presencial de dez horas no início das atividades. Foi organizado em seis módulos de 30 horas cada, perfazendo o total de 180 horas, em uma duração de quatro meses⁴¹. Os seis módulos do curso abordaram um conjunto de temas relacionados à condição juvenil e aos desafios da relação dxs jovens com a escola. O curso foi realizado em três edições entre 2012 e 2013, atingindo mais de 1500 professorxs em todo o Brasil.

Em uma avaliação geral do Jubemi, a equipe considerou os limites e possibilidades da Educação a Distância. Apesar do alto índice de evasão, o que constituiu um desafio para a EAD de um modo geral, xs professorxs que permaneceram até o final do curso o fizeram com muita responsabilidade e compromisso. Esse dado é relevante se considerarmos as precárias condições de trabalho dxs professorxs, não contando com liberação de carga horária para a realização do curso, muito menos com um incentivo financeiro. Daí a importância de cursos de aperfeiçoamento como esse se colocarem como “formação em serviço”, inclusos na carga horária regular dx docente. Outro aspecto importante foi o fato de a última edição do curso contar com grupos de professorxs de uma mesma escola, ao contrário das edições anteriores em que participaram, na sua maioria, apenas um/a professor/a por escola. Essa estratégia se mostrou bastante positiva e era visível como xs professorxs estabeleceram contatos e trocas de experiências dentro do seu grupo, mas também com professorxs de outros estados, visto que, nessa versão do curso, optamos por misturar vários estados dentro de uma mesma turma. Outro aspecto significativo foi a importância do encontro presencial em cada estado, sendo um em cada uma das duas primeiras edições e dois na última edição. Foi unânime a avaliação positiva dxs participantes, principalmente aquelxs da última edição, que contou com a presença intensa e emocionada dx cursistas, com muita interação e troca de experiências.

Algo que também ficou marcado para xs professorxs foi a metodologia do ver, ouvir, registrar, que elxs entenderam como um instrumento de construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Em todos os estados foi possível perceber que xs professores, ao final do processo formativo, eram capazes de estabelecer um diálogo entre o percurso no Jubemi e o cotidiano escolar.

⁴¹ Para informações sobre o curso e seus módulos, cf., www.observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi.

Muitxs relataram que, com a metodologia utilizada, ficava mais fácil caminhar sozinho, ou seja, para elxs, o principal ganho do curso foi aprender a conhecer a sua juventude, superando estereótipos, como nos disse uma professora:

Esse curso veio reafirmar o quanto devemos ver, ouvir e registrar, quanto é importante parar e repensar sobre nossas metodologias aplicadas em sala de aula, principalmente aquelas que não vêm [ao] encontro com aquilo que nossos jovens esperam. Nossos alunos são os sujeitos, precisam ser vistos, ouvidos, querem fazer parte dessa mudança. (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE, 2013, p. 55)⁴².

Ainda no âmbito do Projeto Diálogos com o Ensino Médio, foi produzido e editado o livro *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo* (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014)⁴³, organizado pelo Observatório da Juventude UFMG e pelo Observatório Jovem da UFF, coordenadores do projeto. A proposta foi elaborar um livro sobre o tema da juventude na sua relação com o Ensino Médio, que pudesse servir de ferramenta, ou seja, um material de formação para xs professorxs diante do desafio diário do diálogo cotidiano com xs jovens estudantes nas escolas, bem como o desafio de construir um novo currículo para uma nova escola, como nos pedem as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio.

Inicialmente, xs autorxs convidadxs reuniram-se em um seminário e definiram os conteúdos a partir da discussão coletiva da proposta do livro e dos temas de cada um dos capítulos. Depois, cada autor/a escreveu o seu capítulo e foi realizado um novo seminário, no qual, durante dois dias, foi discutido coletivamente todo o material escrito, possibilitando fazer os ajustes e as relações entre os diferentes capítulos. Pretendemos produzir um livro que dialogasse diretamente com o/a professor/a e sua realidade escolar, que trouxesse exemplos com os quais xs docentes pudessem se identificar, que trouxesse questões para o repensar da prática cotidiana, sempre enfatizando a relação com xs jovens alunxs.

Em 2014, o OJ desenvolveu um outro curso de atualização a distância, *EJA e Juventude Viva* (Juviva), agora em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC). A proposta

⁴² O material pedagógico utilizado no Jubemi encontra-se disponível no site www.observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi e também foi publicado como Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio (CORREA; ALVES; MAIA, 2014).

⁴³ Disponível nos portais dos projetos: www.observatoriodajuventude.ufmg.br e www.uff.br/observatoriojovem.

foi destinada a professorxs que atuavam na modalidade EJA em escolas públicas localizadas nos municípios do Plano Juventude Viva⁴⁴. O objetivo era sensibilizá-lxs para as questões e os desafios que afetam em especial a juventude negra e refletir sobre o papel da escola no enfrentamento às violências contra a juventude. Pretendeu também discutir possibilidades de atuação da escola na composição de uma rede mais ampla de sujeitos e instituições envolvidos no enfrentamento dessas questões. O curso contemplou mais de 1300 professorxs.

O curso foi estruturado em seis módulos cujos temas tratam de conteúdos imprescindíveis à compreensão do contexto em que estão vivendo xs jovens nas regiões afetadas por altos índices de violência juvenil, estimulando nxs professorxs um exercício de reflexão acerca da situação de exclusão a que estão expostos esses sujeitos. Mas também abordam temas mais gerais relativos à juventude e possibilidades de intervenção educativa com jovens⁴⁵.

Na avaliação realizada, xs professores participantes enfatizaram positivamente o acesso à temática das relações étnico-raciais, juventude e violência, que muito contribuiu no trabalho cotidiano nas escolas. Segundo a equipe de formadorxs, “as discussões propiciaram a desnaturalização das percepções sobre o racismo, fazendo com que posicionamentos fossem revistos. Nesse sentido, avaliamos que foi muito significativo provocar esse novo olhar dxs professorxs para as relações raciais, bem como suas nuances hierárquicas e manifestações de violência presentes no cotidiano” (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE, 2014, p. 46).

Também em 2014, o Observatório da Juventude envolveu-se com o projeto intitulado *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Foi uma proposta do Ministério da Educação, implementada em 2014 e 2015, com o objetivo de oferecer formação continuada aos/às professorxs do Ensino Médio nas 27 unidades da federação, a partir da adesão de cada Secretaria Estadual de Educação. A proposta e os cadernos temáticos utilizados na formação foram elaborados por um grupo de trabalho constituído por professorxs de várias universidades brasileiras, incluindo a participação de membros do Observatório da Juventude.

⁴⁴ O **Plano Juventude Viva** foi uma iniciativa do governo federal coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude, pela Secretaria-Geral da Presidência da República e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e tinha como objetivo promover ações de prevenção à violência letal em territórios onde a juventude enfrentava situações de maior vulnerabilidade.

⁴⁵ Todo o material pedagógico do curso se encontra no site: www.observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva.

Em Minas Gerais, o projeto foi coordenado pelo Observatório da Juventude da UFMG, em conjunto com cinco universidades mineiras⁴⁶, cada uma delas sendo responsável pela formação na sua região, atingindo o número de 30.191 professorxs cursistas que atuavam em 1.072 escolas públicas de Ensino Médio de MG. A primeira etapa teve como objetivo compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio. Já na segunda etapa refletiu-se sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizadas no projeto político pedagógico da escola. Compreendeu o estudo das áreas de conhecimento, considerando-se a diversidade na garantia da educação para todos, e suas articulações com os princípios e desenho curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao mesmo tempo, ao longo desses anos, o Observatório atendeu e vem atendendo a inúmeros eventos específicos, como palestras e/ou seminários, promovidos por escolas ou pelas Secretarias Municipais de várias cidades mineiras, contribuindo de alguma forma para uma reflexão sistemática sobre as questões relacionadas à juventude.

Nesse conjunto de experiências de formação de educadorxs de jovens desenvolvidas pelo Observatório, podemos constatar elementos comuns presentes principalmente a partir da experiência desenvolvida em Contagem (DAYRELL et al. 2008). Nesse processo, o OJ buscou construir uma nova perspectiva de formação, levando em conta as especificidades do trabalho com jovens alunxs, dialogando com as características dessa fase da vida, mas também, compreendendo e ultrapassando as imagens estereotipadas já plasmadas no imaginário docente sobre xs sujeitos adolescentes e jovens, abrindo-se para a diversidade de culturas e das condições de vivências juvenis no cenário das cidades e das escolas brasileiras contemporâneas. O OJ buscou também superar uma visão estritamente didática ou curricular presente em algumas propostas existentes, enfatizando a relação professorx/alunx/jovem tendo como pressuposto uma compreensão da educação em seu sentido mais amplo, como “formação humana” e não apenas como seleção e transmissão de conteúdos, ou preparação para o mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, em todos esses processos de formação, o OJ buscou construir um espaço de diálogo com xs educadorxs, oportunizando que estxs

⁴⁶ A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Itajubá, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

se percebessem e posicionassem como sujeitos atuantes da formação. Por meio das mais diferentes atividades, procuramos que xs educadorxs refletissem sobre as condições concretas de exercício de sua docência, a partir de uma experiência de estranhamento e, ao mesmo tempo, de uma imersão reflexiva no cotidiano de sua escola e entorno, bem como de suas práticas e relações pedagógicas. E, principalmente, uma formação que desnaturalizasse o olhar sobre a escola, os saberes, currículos estabelecidos, mostrando-os como imersos em historicidade e em campos de lutas e disputas políticas e sociais, portanto também passíveis de transformações. Enfim, buscamos fazer com que o espaço de formação se configurasse como um espaço de troca, de desnaturalização do cotidiano escolar e dos sujeitos docentes.

Nesses processos de formação, buscamos identificar-nos com os sujeitos educadores, compartilhando dores e alegrias, desafios e conquistas, paralisações e avanços. Ao mesmo tempo, buscamos uma formação que pudesse contribuir para “tornar cada vez mais ‘humanas’ as relações de ensino e aprendizagem e a encontrar um caminho que, cada vez mais dê conta de desvelar que todo processo de ensino-aprendizagem se dá em um contexto de movimento constante entre os sujeitos, os espaços, as regras e as práticas, estabelecidas em complexas teias tecidas entre os sujeitos educadores e educandos e nas relações que estes estabelecem com os diferentes saberes escolares e também os não escolares”. (DAYRELL *et al.*, 2008, p. 152). Tais reflexões serão retomadas no capítulo 5, quando então discutiremos os princípios metodológicos que inspiram as ações educativas do OJ, seja com professorxs, seja com xs jovens.

Eixo 3. Formação de jovens. Aqui estão agrupadas as ações voltadas especificamente para jovens. Entre 2003 e 2004, estiveram concentradas no apoio e assessoria ao *D.ver-cidade*, a rede de agentes culturais juvenis gerada a partir do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis*, como já vimos anteriormente e que será detalhado no próximo capítulo.

Ao longo de 2005 e 2006, o OJ, junto com o *Programa Ações Afirmativas na UFMG*⁴⁷, assumiu a coordenação do *Projeto Conexões de Saberes na*

⁴⁷ O programa *Ações Afirmativas na UFMG* é um programa de extensão, ensino e pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG, que desenvolve ações em torno da temática educação, políticas públicas e relações raciais, tendo como foco principal o desenvolvimento de um conjunto de estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos/às afro-brasileirxs e a promover a permanência bem sucedida de estudantes negrxs, sobretudo xs de baixa-renda, regularmente matriculadxs em qualquer curso de graduação da UFMG. (<http://www.acoesafirmativasufmg.org/>).

UFMG, projeto nacional desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Teve como objetivos fortalecer a trajetória acadêmica de 25 alunos das camadas populares na UFMG e desenvolver ações de pesquisa e extensão junto a grupos juvenis envolvidos em ações coletivas de natureza sociocultural ou política na região metropolitana de Belo Horizonte. As atividades contemplaram três eixos de ação: Inserção de jovens das camadas populares na UFMG, relacionando a trajetória acadêmica com a inserção social, analisando pesquisas acadêmicas sobre o perfil e as formas de inserção de jovens dessas camadas sociais à universidade. Esse trabalho gerou a publicação de dois livros: *Caminhadas de universitários de origem popular* (MIRANDA *et al.*, 2006) e *Diversidade e diferença: raça e etnia na UFMG* (JESUS, 2006).

Outro eixo de ação foi a construção coletiva das propostas de intervenção-pesquisa, que teve como objetivo capacitar jovens bolsistas para uma atuação mais qualificada junto aos movimentos populares, incentivando a reflexão, pesquisa e intervenção no Aglomerado Santa Lúcia, um conjunto de vilas situado na região centro sul de Belo Horizonte, e também em Contagem.

Nesse período, estabeleceu-se uma interlocução com os vários movimentos sociais localizados em cada uma das regiões de atuação, desenvolvendo intervenções construídas coletivamente, além de divulgar informações sobre a universidade como forma de facilitar o acesso de jovens dos setores populares e construir a consciência da educação superior como um direito. No Aglomerado Santa Lúcia, as ações concentraram-se na reconstituição da sua história-memória, com a realização de seminários e uma Feira da Memória, com vídeos, performances e debates, além da publicação da Revista da Laje (JESUS, 2007) sobre a história da região, reconhecendo e valorizando a importância da identidade coletiva das comunidades de favelas na constituição da história da cidade. Em Contagem, a atuação se voltou para os movimentos juvenis, contribuindo na reflexão e elaboração de um Centro da Juventude, que foi abortado pela Prefeitura Municipal devido a injunções políticas. Ao mesmo tempo, identificou e mapeou os grupos culturais juvenis existentes na cidade, construindo um catálogo. No final de 2006, em função do acúmulo de trabalho no OJ, optou-se pela transferência do *Projeto Conexões de Saberes* para o Núcleo de Psicologia Política (NPP), na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UFMG.

Ainda em 2005, o OJ desenvolveu a primeira versão do *Projeto InterAgindo*, que passou a integrar o *Programa de Proteção e Orientação ao Trabalhador Adolescente* (Porta) do Departamento de Recursos Humanos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFMG. O projeto desenvolveu um

processo formativo com xs jovens trabalhadorxs da Cruz Vermelha Brasileira que atuavam na UFMG, visando seu desenvolvimento pessoal e profissional, além da promoção de atividades culturais e esportivas. Entre 2005 e 2006, o projeto teve duas edições, atingindo o total de 120 jovens. Em 2011, o projeto foi retomado, agora financiado pela Faculdade de Educação da UFMG, e ficou vigente até 2014. Sua análise contempla uma reflexão em torno da noção de trabalho e sua relação com a juventude, mas principalmente aponta elementos que enfrentam o desafio de uma formação de jovens para o mundo do trabalho, com seus conteúdos e métodos, sem se constituir em uma formação profissionalizante. Pela sua importância e inovação metodológica, ele será objeto de reflexão específica no quarto capítulo deste livro.

Em meados de 2007, o OJ inaugurou outra frente de formação com jovens que atuavam em programas sociais em atividades educativas com jovens, ou seja, jovens formando jovens. Veio responder a uma demanda colocada pelo contexto das políticas públicas de juventude no Brasil, quando começavam a disseminar ações públicas que se valiam do recurso de jovens educadorxs para atuarem como mediadorxs nas suas próprias comunidades, na sua grande maioria desenvolvendo oficinas nas áreas de esporte, cultura, lazer e profissionalização. Percebíamos a importância do papel educativo que esses jovens desempenhavam, o que seria confirmado em pesquisas posteriores, como a de Saulo Geber (2010; 2015), levando o OJ a investir na formação desses educadorxs, buscando aprimorar e fortalecer as ações educativas que desenvolviam.

A primeira proposta surgiu com a capacitação de multiplicadores do *Programa Fica Vivo*⁴⁸, que eram jovens que davam suporte aos/às educadorxs do programa durante as oficinas e nos diferentes espaços sociais de atuação na comunidade. Nesse sentido, o projeto se propôs a desenvolver um processo formativo buscando capacitá-los como educadorxs sociais, refletindo e exercitando métodos e técnicas ligadas às práticas educativas, bem como aprofundando seu olhar crítico diante dos problemas sociais e desafios vivenciados pela juventude.

Essa primeira proposta de trabalho contemplou diversas temáticas relacionadas à juventude, cultura, educação e políticas públicas. Os cursos aconte-

⁴⁸ O programa Fica Vivo! é uma ação da Secretaria de Defesa Social de Minas Gerais, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de homicídios dolosos em áreas com altos índices de criminalidade violenta em Minas Gerais, principalmente entre jovens, melhorando a qualidade de vida da população. É executado desde 2005 por meio dos Centros de Prevenção à Criminalidade (CPCs), sedes de referência para as comunidades atendidas. Para detalhes, cf. <<http://www.seds.mg.gov.br/2013-07-09-19-17-59/programas-e-acoas>>. Acesso em: 09 ago. 2016

ceram até 2009, quando, por problemas burocráticos de gestão do Estado com a universidade, o convênio com o OJ foi cancelado. Nesse processo, veio sendo aperfeiçoada a metodologia utilizada que viria servir de base para os outros projetos de formação de jovens educadorxs, que será aprofundada no capítulo 3 deste livro.

Em 2010, o OJ retomou a proposta de formação de educadorxs sociais com um outro formato, agora com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no âmbito do Programa Escola Integrada UFMG (PEI), já comentado anteriormente. Propôs-se a desenvolver um processo formativo para xs agentes culturais que atuavam nas escolas municipais de tempo integral, fornecendo subsídios para potencializar as ações educativas desenvolvidas por elxs no contexto da educação em tempo integral. Xs agentes culturais, na sua maioria jovens, são contratadxs pelo *Programa Escola Integrada* para desenvolver nas escolas práticas de oficinas nas mais diversas temáticas, principalmente nas áreas cultural e esportiva. Na realidade, porém, grande parte delxs atua de fato como educadorxs sociais, com ações de mediação entre a escola, xs jovens e as comunidades.

O projeto buscou construir uma proposta metodológica adequada à realidade e às demandas dxs próprixs agentes culturais. O conjunto de atividades desenvolvidas priorizou a construção e o diálogo entre diversos conceitos ou temas transversais, assim como a utilização de diferentes instrumentos didáticos que buscaram inspirar nxs participantes o conhecimento reflexivo de si próprixs e a descoberta das suas potencialidades, e também estimular a troca de experiências e a sociabilidade juvenil.

O projeto foi desenvolvido por uma equipe composta por alunxs da pós-graduação e graduação, integrantes do OJ. A equipe participou de todas as etapas do projeto, participando ativamente na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas, significando um processo de formação em serviço. Ao mesmo tempo, realizaram estudos e discussões para o aprofundamento teórico dos temas e questões surgidas na implementação do projeto, enfatizando assim a dimensão de ensino presente nas ações de extensão do OJ. Em 2012, por problemas de divergências políticas com a nova gestão da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, teve que ser interrompido.

Em 2013, O OJ optou em ampliar o público a ser contemplado na formação para além da escola, passando a desenvolver o *Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais*, agora realizado através de financiamento do Pronatec/Coltec-MG. Propôs-se a desenvolver um processo de formação de jovens agentes de projetos sociais, capacitando-xs a desenvolver atividades educativas em instituições governamentais e não-governamentais, a realizar intervenções

de mediação social entre as escolas e/ou projetos sociais e comunidades além de elaborar projetos socioculturais. Para tal, buscou aperfeiçoar a proposta metodológica desenvolvida até então, adequando-a à realidade e às demandas do novo público. Esse projeto também será objeto de reflexão no capítulo 3, quando serão analisados a sua proposta metodológica, seus avanços e desafios.

Uma outra frente de atuação com formação de jovens como educadorxs surgiu com a proposta da Pastoral do Menor da CNBB Leste ²⁴⁹. Foi o *Projeto Formação de Jovens Educadores da Escola da Cidadania*, que até hoje se propõe a desenvolver uma formação com jovens de tal forma que se constituam como formadorxs de outrxs jovens. Nesse processo, elxs são estimuladxs a formar grupos de lideranças em suas dioceses de origem, atuando na luta pelas políticas públicas voltadas para as crianças e jovens. O projeto é coordenado pela Pastoral do Menor e o OJ vem participando desde 2009. A formação ocorre em finais de semana, três a quatro vezes ao ano, reunindo em torno de 25 jovens com idades variando de 14 a 16 anos. A formação é organizada em três módulos: Metodologia de trabalho com jovens; Criticidade e realidade juvenil e, por último, Ação comunitária e as possibilidades de atuação dxs jovens. Tais módulos contemplam uma série de debates em torno de temas significativos para sua formação, tais como Desigualdades sociais; Educação; Mobilização, Juventudes, Educação entre pares, Cultura, Diversidades, estimulando também o acesso às diferentes expressões culturais.

PONTO DE CHEGADA..., PONTO DE PARTIDA

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.”

(Antonio Machado)

Inicie este capítulo falando de como o Observatório da Juventude se confunde com a minha vida pessoal. Depois de sistematizar as ações de ensino,

⁴⁹ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é organizada nacionalmente em regionais. A Leste 2 abrange Minas Gerais e Espírito Santo. Nesse projeto estão presentes jovens de Cachoeiro de Itapemirim (ES); Mariana, Divinópolis, Itabira, Juiz de Fora, Montes Claros, Barbacena e Teófilo Otoni (MG). A Pastoral do Menor é uma das pastorais sociais da CNBB que atua desde 1982 na promoção e defesa da vida da criança e dx adolescente empobrecidx e em situação de risco, desrespeitadxs em seus direitos fundamentais. Para informações, cf. www.escoladecidadania.blogspot.com.

extensão e pesquisa desenvolvidos nesses anos, depois de recuperar a memória do que vivenciamos, sofremos, nos alegramos; depois de lembrar das pessoas com quem convivemos, só posso dizer que foi uma experiência profunda que me afetou, produziu afetos e inscreveu marcas, deixando em mim muitos vestígios. Na busca de uma síntese da trajetória do Observatório, constato que ele surge como resultado de uma relação íntima entre pesquisa e extensão, relação esta que se tornou uma marca ao longo da sua história. Como vimos, tudo começou a partir da minha pesquisa de doutorado, durante a qual pude conhecer os jovens do *Hip Hop* e em torno deles construímos as primeiras ações, que, por sua vez, geraram a criação do Observatório em 2003. Outra marca foi a conjuntura na qual o OJ surgiu. A história do Observatório se confunde com um contexto nacional no qual forças políticas progressistas apostaram a partir de 2003 na construção de um país menos desigual e mais justo socialmente.

Esse contexto, marcado pelas esperanças de um novo país, mas também pelas decepções diante das mazelas do jogo político, nos abriu possibilidades como também limites. As ações do OJ aqui descritas são expressões em parte desse contexto e também de intuições, escolhas e decisões eivadas de acertos e erros que vieram sendo tomadas ao longo desses anos. Significa dizer que os rumos tomados pelo Observatório não foram resultado de uma racionalidade linear. Ao contrário, seu caminho é resultado de múltiplas variáveis sociais e pessoais, das quais muitas vezes só temos consciência posteriormente, a partir de uma releitura histórica.

As ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nesses anos podem ser divididas em três fases, nas quais se evidenciam o esforço de um grupo significativo de professorxs, alunxs e colaboradorxs na luta pelos direitos da juventude, com ênfases diversas ao longo do tempo. Na primeira metade dos anos 2000, uma primeira fase foi marcada pelo esforço em colocar o tema da juventude na pauta política nacional, regional e local, priorizando o debate e a mobilização em torno das políticas públicas para xs jovens brasileirxs. Ela convivía com um outro eixo de ações que enfatizava a diversidade das juventudes, buscando ampliar a voz e o reconhecimento dxs jovens das periferias, principalmente na área da cultura. Embora mais evidentes nesse primeiro momento, esses dois eixos estiveram presentes, ora mais visíveis, ora menos, durante toda a trajetória do Observatório.

A partir de 2007, houve uma inflexão na atuação do OJ, que passou a privilegiar o tema da relação juventude e escola, em especial com o Ensino Médio, tendo em vista a importância desse nível de ensino para a experiência juvenil brasileira, pois é uma das poucas políticas públicas de caráter mais abrangente voltadas para xs jovens, em que pesem os consideráveis desafios

ainda presentes para a sua efetivação como um direito universal. Nesse sentido, foram privilegiadas pesquisas e ações de extensão que incidiam sobre xs jovens alunxs na sua relação com a escola. A formação de professores foi priorizada também, com inúmeras ações em escolas e redes de ensino públicas. Essa perspectiva se aprofundou com a parceria estabelecida com o MEC, o que nos levou a participar de articulações nacionais visando a construção de uma nova proposta de Ensino Médio para o Brasil e a desenvolver cursos de formação de professorxs em âmbito nacional. Foi um momento de ampliação e consolidação do OJ como uma referência no debate em torno da juventude e em especial do Ensino Médio na ótica dos sujeitos jovens.

Em 2014, podemos constatar uma nova fase, expressa por uma escolha em desenvolver ações de extensão de caráter local e ampliar os temas para além da escola. Naquele momento, já enfrentávamos muitos empecilhos na relação com o MEC, além de um grande desgaste da equipe de coordenadores em gerir projetos de âmbito nacional sem uma estrutura adequada para tal, o que interferia no trabalho cotidiano de cada um deles. Outra novidade, nesse momento, foi a incorporação de novxs professorxs recém concursadxs na Faculdade de Educação, o que trazia uma nova energia, mas também novas demandas, sendo necessário abrir espaços para que construíssem o seu lugar na dinâmica do Observatório. Nesse contexto, o OJ já vinha desenvolvendo mais recentemente ações de extensão e pesquisa que buscavam articular outras dimensões da realidade juvenil, como o trabalho e a cultura, por exemplo, o que já apontava uma direção a seguir. Esse é o momento atual que está para ser construído.

Para além das estatísticas em relação ao público atingido, nos guiou uma perspectiva da extensão universitária como um espaço que possibilita experimentar e construir perspectivas metodológicas, saberes e conhecimentos a partir das intervenções realizadas. Muito mais do que a preocupação em atingir um grande número de pessoas, nos interessa a repercussão dessas experiências na formação pessoal e profissional dxs jovens, professorxs, graduandxs e pós-graduandxs que dela participaram. As avaliações realizadas, mas principalmente os acompanhamentos posteriores evidenciam o papel significativo que desempenhou o OJ na formação humana e profissional daquelxs que ali passaram, funcionando como suporte no processo de construção social de cada um/a delxs. Outro resultado significativo pode ser medido pelas pesquisas realizadas e pelas publicações de artigos e livros ao longo desses anos, o que credencia o OJ como interlocutor nas questões relacionadas ao tema das juventudes. Nesse sentido, podemos afirmar a contribuição do OJ para ampliar a sensibilização da sociedade em torno dos direitos da juventude bem

como uma contribuição no processo mais amplo e lento da superação das desigualdades sociais no país.

Tais resultados não seriam possíveis sem enfrentar desafios consideráveis ao longo desses anos. Sem pretender nomear todos eles, podemos citar a dificuldade na articulação entre os três pilares que dão sentido à universidade: ensino, extensão e pesquisa. Apesar de considerar tais pilares fundamentais para a universidade, é muito difícil desenvolver ações nesses três âmbitos no cotidiano com a estrutura material e humana existente na universidade. Tal realidade tende a gerar um excesso de trabalho que termina sacrificando a vida pessoal. Esse é um desafio para o qual não há receitas para superação, a não ser o lidar cotidiano com o tempo, a flexibilidade necessária para investir mais em uma das dimensões em um momento, compensando a outra posteriormente, sempre em um equilíbrio tenso e precário. Outro desafio é a própria gestão da extensão. Como já citamos anteriormente, houve momentos como em 2014, nos quais o OJ chegou a ter 95 pessoas diretamente envolvidas em suas ações, entre educadorxs, bolsistas e colaboradorxs. Manter essa estrutura e garantir a sua continuidade era um desafio constante, mesmo com os bons resultados alcançados, o que nos levou à decisão de um recuo estratégico, diminuindo a abrangência das ações do OJ.

Superando tais desafios, chegamos ao momento atual, nos refazendo como coletivo, abrindo novos horizontes plenos de possibilidades e limites. Hoje, podemos dizer que um outro desafio que se enfrenta é o contexto político no qual estamos inseridos. Se o Observatório iniciou suas atividades em um contexto de implementação de um projeto político progressista para o país, vivencia agora o oposto. Assistimos atualmente o desmonte dos direitos e avanços sociais adquiridos nos últimos anos. E entre eles está a pauta da juventude, que já sofre sérios revezes no pouco que avançou nesses anos. Assistimos temerosos a um desmantelamento silencioso das políticas de juventude, tais como o *Projovem* ou o *Juventude Viva*, entre outros. E, mais recentemente, as propostas governamentais de mudanças no Ensino Médio, que implicam em negar o direito a uma educação integral de qualidade ao propor dividir parte do ensino médio por áreas de conhecimento a serem escolhidas pelxs alunxs, descaracterizando a noção central de educação básica, além de estimular a velha divisão entre ensino propedêutico e profissionalizante. Ao mesmo tempo, ajuda a formar uma escola segregacionista, ao propor o Ensino Médio de tempo integral de forma compulsória, desconsiderando a realidade de grande parte dxs jovens das camadas populares do campo e da cidade, que têm o trabalho como uma dimensão importante das suas vidas. Tempos sombrios nos aguardam! Está colocado o desafio do Observatório em lidar com esse novo

contexto político, retomando as lutas pelos direitos da juventude e tornando mais urgente aquelas relacionadas à superação das desigualdades sociais.

Finalizo reafirmando que o Observatório tem sido para mim uma grande experiência que me formou, me transformou e me ampliou os sentidos de ser educador! Mas não termina aqui. É um final provisório, um ponto de chegada com reticências, que é também um ponto de partida para novas experiências, com o acúmulo adquirido. Como qualquer dimensão da realidade social, a história do Observatório continua, é processo que se constrói no caminhar. Como diz o poeta na epígrafe citada, o caminho se faz ao andar e se descortina um campo de possibilidades ambíguo para as experiências futuras, de potências e de limites, e é nesse terreno que a história do Observatório continuará a ser construída. E vamos a ela!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis – punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.
- ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. *Diário Oficial da União*, 6 ago. 2013, seção 1, p. 1.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.
- _____. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. v. 1., 1. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 182-211.
- _____. Jovens, territórios e práticas educativas. Rio de Janeiro: *Revista Teias*, v. 12. n. 26, 07-22, set./dez. 2011.
- _____. *Juventudes e cidades educadoras*. v. 1., 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 180 p.
- CORREA, Licinia; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla. *Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- COSTA, Maria Regina. *Os carecas de subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DAYRELL, Juarez. *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador*. 1989. Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 1989.
- _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- _____; CARRANO, Paulo César R. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. *JOVENes*. Revista de Estudios sobre Juventud, Mexico, Nueva Epoca, ano 6, n. 17, julio-diciembre 2002.
- _____. Cultura e identidades juveniles. *Ultima Década*. Vina Del Mar, Chile. Ano 11, n. 18, p. 69-92, abril de 2003.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. *Revista de Estudos sobre Juventud*, n. 22, p. 314-331 janeiro-junho 2005.

_____. *A música entra em cena: o Funk e o Rap na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

_____. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 28, n. 100. out. 2007. p. 1105-11.

_____; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília. *Espaços Públicos e Tempos Juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Fapesp, Ação Educativa, Editora Global, 2007. p. 47-82

_____; MAIA, Carla Valeria; HERMONT, Catherine; VILASSANTI, Eliane Castro; REIS, Juliana; ALMEIDA, Miguel; JESUS, Rodrigo; SALES, Shirlei. Escola e Juventudes: desafios da formação em tempos de mudança. In: PEREIRA, Julio Emilio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 133-154

_____; GOMES, Nilma Lino, LEÃO, Geraldo. Juventude, escola e participação juvenil: é possível este diálogo? *Educar em revista*, n. 38, p. 237-252, 2010.

_____, CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

_____. CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014

_____. JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. *Educação e Sociedade*: Campinas, n. 135, 2016.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEIXA, Carlos. *De jóvenes, bandas e tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBER, Saulo. Metodologias de orientação no Programa Escola Integrada UFMG. In: GUIMARÃES, Marília Barcelos; MAIA, Carla; PASSADES, Denise Biana. *Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

GUIMARÃES, Marília Barcelos; MAIA, Carla; PASSADES; Denise Biana. *Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

HERSCHMANN, Micael. (Org.). *Abalando os anos 90: Funk e Hip Hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

JARA, Oscar Holliday. *Para sistematizar experiência*. Salvador: Editora Universitária. UFBA, 1996.

JESUS, Rodrigo Ednilson de, PEREIRA, J. A.; PEREIRA, M. C. A.; PEREIRA, E. S.; PEDROSA, T. M.; SILVA, M. A.; PATROCINIO, S. M.; JESUS, R. M.; GONCALVES, T. J.; COSTA, V. A. Diversidade e diferença: raça e etnia na UFMG. In: SOUZA E SILVA, Jailson; Barbosa, Jorge Luiz, SOUSA, Ana Inês. (Orgs.). *Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, UFRJ, 2006, v. 1, p. 1-140.

_____. PEREIRA, J. A.; GOMES, J. L. Da fazenda do cercadinho às torneiras de água: os primeiros anos do Aglomerado Santa Lúcia. *Revista da Lage*, Belo Horizonte, p. 4 – 5, 07 jul. 2007.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan/fev/mar/abril 2002, p. 20-28.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011a.

_____. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011b.

LEON, Oscar Dávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Maria Tereza; SOUSA, Sonia M. Gomes. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Canone Editorial, 2009.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramaticas del individuo*. Buenos Aires: Ed. Losada, 2007.

MIRANDA, Shirley Aparecida; FELIZARDO JUNIOR, Luiz Carlos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (Orgs.). *Caminhadas de universitários de origem popular*. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Relatório Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (Jubemi), 2013, mimeo.

_____. Relatório EJA e Juventude Viva (Juviva), 2014, mimeo.

_____. A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas. Relatório de pesquisa, 2013, mimeo.

_____. Diálogos com o Ensino Médio. Relatório de pesquisa, 2010. Mimeo.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

REIS, Juliana; DAYRELL, Juarez. Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os bolsistas do PEI UFMG. In: GUIMARÃES, Marília Barcelos; MAIA, Carla; PASSADES, Denise Biana. *Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

SANDES JÚNIOR. (Deputado) Proposta de Emenda à Constituição n. 138, de 2003. Dispõe sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude. Apresentada em 20 ago. 2003. Transformada na Emenda Constitucional 65/2010, que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2010, seção 1, p. 1.

SPOSITO, Marília, P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. Revista Sociologia da USP. São Paulo, v.5 n. 1 e 2, p. 161-178, 1993.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, p. 87-128, 2005.

_____. (Orgs.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações municipais do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

_____; CARRANO, Paulo C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 24. Set /Out /Nov /Dez 2003.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.13, 2000.

_____. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. *Juventude e escolarização (1980/1998)*. Brasília: MEC/INEP, Comped, n. 7. 2002. Série Estado do Conhecimento.

VIANNA, Hermano (Org.) *Galerias cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

VOLPI, Mario; SILVA, Maria Salete; RIBEIRO, Julia. *10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Brasília: Unicef, 2014.

Teses e Dissertações Citadas

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG*. (Tese) Doutorado, 2013, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2013.

ANDRADE, Paulo Emilio de Castro. *Ongs e educação: significados atribuídos por jovens à participação em projetos educativos*. 2009. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2009.

BARBOSA, Daniele de Souza. *“Tamo junto e misturado!”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública*. 2007. (Dissertação) Mestrado, Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, MG, 2007.

CARMO, Helen Cristina. *As repercussões do programa Poupança Jovem nas experiências escolares de jovens egressos do Ensino Médio em Ribeirão das Neves*. 2011. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, (Dissertação) Mestrado, 2011.

SOUZA, Cirlene Cristina de. *Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiaticização das sociedades contemporâneas*. 2014. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2014.

COELHO, Cláudia Maria Teixeira. *Viver o campo e a educação: experiências escolares de jovens de uma Escola Família Agrícola*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2009.

FREITAS, Cristiane Benjamim de. *A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG Belo Horizonte, MG, 2010.

DIAS, Fernanda Vasconcelos. *“Sem querer você mostra o seu preconceito!”: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado), Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011

EVANGELISTA, Gislene Rangel. *#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola*. (Mestrado) Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2016.

FARIA, Ivan. *Percursos formativos e estratégias de inserção socioprofissional de jovens egressos de cursos de formação artística em Salvador*. Projeto de Pesquisa. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013. mimeo.

MARTINS, Francisco André Silva. *Vivendo e aprendendo a jogar: dimensões formativas de experiências participativas de ação coletiva e militância de jovens em uma ocupação urbana em Belo Horizonte*. 2016. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG. 2016.

GEBER, Saulo Pfeffer. *Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte*. 2010. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

GERALDO, Moisés Ferreira. *Trajetórias identitárias de jovens negros a partir de coletivos culturais do Conjunto Habitacional Palmital/MG*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2015.

LEITE, Gelson Antônio. *Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG*. 2011. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. *Cartografias juvenis: mudanças e permanências nos processos, práticas e territórios significativos na construção das identidades juvenis*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Maria Aparecida. *O lugar da escolarização na vida de jovens de um assentamento rural*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2012.

MARTINS, Francisco André Silva. *A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil*. 2010, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

NONATO, Brécia França. *Os sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do Prouni*. 2012. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

NONATO, Symaira Poliana. *A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG*. 2013. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, Igor. *Uma “praia” nas alterosas: uma antena parabólica ativista: configurações contemporâneas da contestação social de jovens em Belo Horizonte*. 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 2012.

- PAULA, Simone Grace de. *Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. 2012. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2012.
- PIRES, Shirley Jacimar Pires. *Juventude(s), escola pública e Programas Sociais de Transferência de Rendas*. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2009.
- REIS, Juliana Batista. *A periferia está on-line? Vivências e sociabilidade(s) juvenis em um bairro da região metropolitana de Belo Horizonte*. 2009. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- _____. *Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede*. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- RODRIGUES, Mauro Costa. *Juventude cristã e participação social: Um estudo de caso sobre a participação social jovens de um grupo de Pastoral da Juventude da Região Metropolitana de Belo Horizonte*. 2010. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.
- SAID, Camila do Carmo. *Minas da Rima: jovens mulheres no movimento Hip-Hop de Belo Horizonte*. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- SANTOS, Warley Fabiano. *Juventude e formação profissional: as trajetórias de jovens egressos de processos formativos em arte e tecnologia*. 2015. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- SILVA, Marco Polo Oliveira. *YouTube, juventude e escola: um olhar sobre a aprendizagem ciborgue*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2016.
- SILVA, Natalino Neves da. *Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA*. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2009.
- SILVA, Vanessa Juliana da. *O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha*. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- SILVINO, Fernanda Soares. *Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno Belo Horizonte*. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG Belo Horizonte, 2009.



JUVENTUDE E CULTURA: O PROJETO DE FORMAÇÃO DE AGENTES CULTURAIS JUVENIS¹

Juarez Dayrell

Antes, era só mais um “neguinho”, hoje me sinto mais forte, um negão!
(Renato)

Vejo que eu era muito inocente. Sinto que hoje consigo ouvir mais, falar
mais, ver mais longe! Tive muitos ganhos pessoais com o projeto e me
sinto mais segura para levar minha vida! (Maria)

¹ As informações aqui sistematizadas são fruto de várias fontes. A principal delas foi a monografia elaborada, em 2010, por Symaira Poliana Nonato, intitulada *As repercussões de um projeto socioeducativo: a trajetória de vida de jovens de periferia de Belo Horizonte e Região Metropolitana*. Nela, a autora sistematizou e analisou todo o histórico do projeto, além de entrevistar xs participantes, discutindo suas repercussões nas trajetórias de vida delxs. Recorremos também aos registros das atividades desenvolvidas em 2002 (descritas diariamente pelos monitores) e às avaliações regulares realizadas ao longo do processo, que serão sinalizadas como Arquivo do Observatório da Juventude. Outras fontes foram os textos produzidos nesse período, em especial DAYRELL, 2005 e GOMES, 2004.

Este capítulo se propõe a descrever e refletir sobre os processos de construção e realização do Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis, desenvolvido nos anos 2002 e 2003, no Centro Cultural da UFMG, envolvendo jovens de periferia ligados a grupos de diferentes expressões culturais. Buscaremos detalhar as motivações que nos levaram a construir o projeto para, em seguida, descrever as atividades e o processo educativo vivenciado ao longo dos dois anos. Nessa descrição, procuramos enfatizar a organização do trabalho educativo, os conteúdos trabalhados, bem como os processos de avaliação. Esse detalhamento se faz necessário na medida em que essa experiência foi muito significativa para xs educadorxs e xs jovens que dela participaram, como sugerem os dois depoimentos da epígrafe. Não por acaso, a potência dessa iniciativa culminou com a criação do Observatório da Juventude e ofereceu os parâmetros para a construção paulatina de uma postura político pedagógica na relação com xs jovens que veio sendo aperfeiçoada ao longo do tempo.

OS PRIMÓRDIOS: A RELAÇÃO COM O MOVIMENTO HIP HOP

A origem do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis* foi a minha investigação de doutorado, já comentada no capítulo anterior. A pesquisa de campo me levou às regiões periféricas de Belo Horizonte, nas quais pude conhecer uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dxs jovens pobres – associada quase sempre à violência e à marginalidade – várixs delxs se colocavam como produtorxs culturais, ligadx a grupos de *Hip Hop* e *Funk*, alvos do meu estudo. No caso dos grupos de *Hip Hop*, além da produção das músicas, danças e pinturas e dos shows que realizavam, várixs delxs, como é uma das características desse movimento, se envolviam em movimentos comunitários, com um discurso articulado contra os preconceitos raciais e as injustiças sociais, entre outras bandeiras de luta. Percebia ali um potencial de mobilização e principalmente um desejo de saber mais sobre o próprio movimento cultural e as possibilidades de sobreviver através da cultura. A pesquisa me levou a conhecer vários desses grupos e foi a partir desses contatos e conversas que veio amadurecendo a ideia de uma ação que pudesse contribuir de alguma forma para o fortalecimento do movimento *Hip Hop* em Belo Horizonte.

Foi nesse momento que procurei algumas amigas, como a Fernanda Macruz², uma arte educadora muito sensível às questões sociais, e a Profa. Maria Luiza Viana, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (BH), e iniciamos uma articulação com o Movimento *Hip Hop*, em 2000, vendo nele um meio de empoderamento dxs jovens da periferia. Não tínhamos muito claro o que fazer, nem aonde iríamos chegar, mas intuíamos o potencial de investir naqueles jovens envolvidos com a produção cultural. O fato de não termos muitas certezas nos aproximou do Movimento com mais cuidado, abertos a uma escuta atenta dxs jovens. Como estratégia inicial, propusemos realizar reuniões para discutir o fortalecimento do Movimento *Hip Hop* em Belo Horizonte, diante de um discurso comum da “desunião” que havia entre grupos e posses³, mobilizando aqueles que considerávamos de alguma forma lideranças do Movimento. Foram realizadas quatro reuniões, entre setembro e novembro de 2000, nas quais foram discutidas a realidade do Movimento *Hip Hop*, em Belo Horizonte, e seus principais desafios e das quais se construiu a ideia de realizar um encontro que reunisse representantes de grupos e posses da Região Metropolitana de BH.

O evento, denominado *Hip Hop Chama*, aconteceu na Escola Sindical “Sete de Outubro”⁴, no início de dezembro de 2000, e contou com a presença de 38 participantes de vários bairros e cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Depois de um dia inteiro de discussões, foram levantadas inúmeras propostas e, entre elas, foram definidas as ações consideradas prioritárias, organizadas em três eixos, a serem coordenadas e implementadas por uma comissão eleita ali. No eixo Educação/Formação, foram definidas propostas de encontros e debates com temas relacionados à questão étnico-racial e ao *Hip Hop*; no eixo Organização, foram apontadas propostas para o fortalecimento do movimento *Hip Hop* e no eixo Arte e Cultura foram muito

² Presto uma homenagem a essa grande amiga, Fernanda Macruz, infelizmente falecida em 2015. Nossos caminhos se cruzaram muitas vezes na vida, desde os tempos de São Félix do Araguaia. Fugindo da perseguição de fazendeiros daquela região, mudou-se com a família para Belo Horizonte em meados dos anos 90, onde desenvolveu uma carreira brilhante na arte educação e mobilização popular junto com o marido, Rodolfo Cascão. Ela foi parceira constante desde o início deste projeto.

³ A posse significava uma articulação de grupos de *Hip Hop*, nas suas várias linguagens, em um determinado território, com a proposta de potencializar a produção artística e a promoção de atividades comunitárias. É um termo pouco utilizado atualmente, sendo substituído pelo termo genérico coletivo.

⁴ A Escola Sindical “Sete de Outubro” foi uma parceira constante do projeto, contribuindo de forma significativa na cessão do seu espaço para realização de eventos e reuniões.

discutidas propostas voltadas para a profissionalização dos grupos por meio da qualificação, principalmente daqueles ligados ao *Rap*, além de uma articulação com as rádios comunitárias⁵ no sentido de priorizarem os grupos de *Rap* locais na sua programação.

O encontro seguinte só veio a acontecer em julho de 2001. Nesse período, fomos aprendendo a lidar com o ritmo e a forma de organização dxs jovens, que não passava pela linearidade racional à qual estávamos acostumados. A Comissão eleita no encontro anterior promoveu reuniões e alguns debates programados, nos quais começou a ser amadurecida a ideia de mobilização para a luta por um Centro Cultural da Juventude, que fosse um espaço de informação, formação e produção cultural nas diferentes linguagens juvenis. Em julho, a Comissão conseguiu organizar o segundo *Hip Hop Chama*, agora em uma escola no centro de BH, que envolveu um número maior de participantes e, na sua dinâmica, contou com a projeção e debate do filme *O Rap do Pequeno Príncipe* contra as Almas Sebosas⁶ e discussão em grupos, tendo como eixo a retomada das propostas discutidas no encontro anterior, iniciando o debate em torno da luta pelo Centro Cultural.

A realização do terceiro encontro já aconteceu no final de agosto, também na Escola Sindical. O centro da discussão foi a mobilização e luta pelo Centro Cultural da Juventude. Ao longo do dia, foram discutidos a proposta e meios de viabilizá-la. Em síntese, o desenho da proposta previa

Um espaço público no centro da cidade no qual os jovens da periferia, envolvidos com as diferentes linguagens culturais (música, dança, teatro, discotecagem, artes plásticas, rádio etc.) pudessem se encontrar, trocar ideias, ter acesso às novidades, frequentar cursos para aprimorar e desenvolver suas capacidades. O Centro Cultural deveria também investir na qualificação profissional. Mas não tanto no sentido de dar um diploma de músico ou dançarino ou ator de teatro, mas de capacitá-lo para buscar formas de sobrevivência na área cultural. Para isso, o Centro deveria ter uma “incubadora de projetos de geração de renda”, onde os próprios jovens, com orientação de profissionais, possam ir descobrindo e ocupando os espaços possíveis no mercado cultural. Poderia incluir aí o estudo sobre as leis de incentivo cultural, a prática de elaborar projetos de financiamento para o poder público e empresas privadas etc. O Centro Cultural deveria estimular e capacitar os jovens para que eles possam atuar em

⁵ No início dos anos 2000, existiam muitas rádios comunitárias nas periferias de BH, sendo o veículo principal de divulgação do *Hip Hop* local.

⁶ Documentário dirigido por Marcelo Luna e Paulo Caldas, Brasil, 2000.

suas comunidades como agentes culturais, formando núcleos culturais juvenis nos diferentes bairros. O Centro Cultural deveria facilitar o acesso dos jovens aos serviços de saúde (médicos, dentistas, psicólogos etc.), principalmente relacionados à prevenção de doenças, às informações sobre questões sexuais e drogas. Finalmente, o Centro Cultural deveria funcionar como um espaço de agregação juvenil, possibilitando aos jovens atividades de recreação e lazer, além de eventos culturais e educativos. Para isso é necessário que tenha uma boa infraestrutura como: biblioteca, videoteca, discoteca, sala de computadores, sala de jogos, estúdio comunitário e salas de ensaio, sala de exibição de filmes e vídeos, espaços específicos para teatro e dança, etc. (ARQUIVO DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Relatório do 3º Hip Hop Chama, 2001⁷).



FIGURA 1: Debate no 3º Hip Hop Chama. Escola Sindical 7 de outubro. 2001.

⁷ É interessante pontuar que, depois de 14 anos, foi construído um Centro de Referência da Juventude no centro de Belo Horizonte pelo governo de estado em parceria com a prefeitura municipal. O seu projeto e construção foram objeto de muita polêmica, na medida em que não envolveram os movimentos juvenis locais. O CRJ foi inaugurado oficialmente, mas nunca funcionou de fato. Em 2016, o prédio se encontra fechado, sem perspectivas de funcionamento, sendo objeto de luta dos movimentos juvenis da cidade. Certamente a proposta do Centro Cultural da Juventude apresentada pelos jovens era muito mais abrangente e democrática que esta, que foi parcialmente efetivada.

Nesse encontro, foram escolhidos 20 jovens para formar um grupo de trabalho, que deveria investir na construção de um projeto sociocultural para o Centro Cultural da Juventude e definir as estratégias para sua viabilização. Em reuniões com o grupo, foi criada então a proposta do *Curso de Elaboração de Projetos*, com os objetivos de fortalecer a capacidade de expressão e ação dos grupos juvenis ligados ao Movimento *Hip Hop*; capacitar os jovens para elaborarem o projeto do Centro Cultural da Juventude por meio de reflexões, aulas teóricas e práticas e contribuir na definição de estratégias para sua implantação, bem como na busca de fontes de financiamento. A proposta previa a realização de 12 encontros semanais no Centro Cultural da UFMG, entre setembro e dezembro de 2001, abordando os mais diferentes temas, desde a noção de cultura, a cultura *Hip Hop* e as culturas juvenis até as etapas para a elaboração de um projeto; debate sobre as leis de incentivo cultural, suas possibilidades e limites, finalizando com o detalhamento da proposta do Centro Cultural da Juventude e a elaboração final do seu projeto.

O projeto não foi concluído. Na avaliação realizada em dezembro de 2001, período previsto para sua finalização, foi constatada uma série de desafios estruturais, tais como a indisponibilidade de tempo daqueles que exerciam atividades profissionais; a falta de recursos para locomoção e alimentação e a inconstância na assiduidade do grupo, dificultando a progressão das discussões. Mas o problema principal foram as escolhas metodológicas na implementação do *Curso de Elaboração de Projetos*. O primeiro deles foi a programação, considerada muito extensa para o pouco tempo disponível. Outro problema foi a lógica da proposta, que iniciou pela discussão teórica para só depois tentar chegar à concretude da elaboração do projeto, quando já havia então um clima de desânimo e descrença sobre as possibilidades reais de construí-lo e, principalmente, implementá-lo. Constatou-se também que, para muitos dos jovens integrantes, a proposta ainda era muito abstrata, sobre a qual tinham níveis diferenciados de compreensão. Também não foram consideradas adequadamente as lacunas de formação dos jovens, com muitas dificuldades em leitura e escrita, além das resistências diante do caráter escolarizado da proposta (ARQUIVOS DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Relatório de Avaliação do Curso de Elaboração de Projetos, 2001).

Esses e outros desafios foram discutidos, concluindo-se que a proposta inicial era muito ambiciosa e abrangente para ser encaminhada apenas pelo Movimento *Hip Hop*, devendo envolver grupos de outras linguagens culturais e movimentos juvenis da cidade. Apontou-se também a possibilidade de que cada grupo participante pudesse investir na elaboração de projetos locais, menos abrangentes, como exercício, para chegarem posteriormente à luta pelo

Centro Cultural. Apesar de todos esses limites, xs jovens expressaram o reconhecimento da importância do processo formativo para cada um/a delxs e demandaram a sua continuidade.

Tomamos consciência dos riscos que significava implementar uma proposta sem ter muita clareza do seu contorno e principalmente da viabilidade concreta dos seus objetivos. Nesse caso, não havíamos dimensionado o que significaria de fato encabeçar uma luta no âmbito municipal, em um contexto no qual a temática da juventude ainda era pouco presente na agenda política e os movimentos juvenis se encontravam em um momento de latência, ainda sem mobilizações visíveis. Foi a partir dessas avaliações que começou a ser germinada a ideia do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis*, que iniciou no ano seguinte.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA E SEUS PRESSUPOSTOS

Em 2002, começamos a investir na elaboração da proposta de um curso mais abrangente, que viesse ao encontro das demandas e incorporasse as necessidades essenciais percebidas na experiência anterior, entre as quais as mais imediatas eram: o estabelecimento de um foco mais bem definido e a garantia de uma infraestrutura necessária para a implementação da proposta. Nesse momento, integrou-se à equipe a Prof.^a Nilma Lino Gomes⁸, colega na Faculdade de Educação, que muito contribuiu principalmente para o enfoque étnico-racial que a proposta passou a ter. Ao mesmo tempo, tínhamos de conciliar todo esse trabalho com nossa atuação cotidiana na Faculdade de Educação, vivenciando as dificuldades concretas em articular a extensão com o ensino e a pesquisa, o que é um desafio considerável.

Alguns pressupostos orientadores

Ao longo do primeiro semestre, a equipe de professorxs foi amadurecendo a ideia do agente cultural como foco do novo projeto. A nossa experiência com xs jovens do *Hip Hop* mostrava que muitxs delxs exerciam um papel de lideranças culturais nas suas comunidades, promovendo eventos os mais di-

⁸ De 2015 a maio de 2016, a Profa. Nilma Lino Gomes foi a Ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.

versos – desde shows até oficinas, direcionados a crianças e adolescentes com atividades culturais de música, dança e artes plásticas – e envolvendo-se nos movimentos e lutas comunitárias. Outro aspecto que chamou a nossa atenção foi a existência de algumas escolas que convidavam xs jovens para atuarem como educadorxs, desenvolvendo oficinas, o que anos mais tarde popularizou-se com a figura do “oficineiro”, principalmente nas escolas de tempo integral, como veremos no capítulo seguinte. Ainda nessa época, o *Agente Jovem*, um dos poucos projetos federais voltados para jovens em Belo Horizonte, utilizava em muitos dos seus núcleos a figura de educadorxs jovens para o desenvolvimento das suas ações. Ao mesmo tempo, na discussão sobre juventude e trabalho, a questão do primeiro emprego se colocava (e ainda se coloca) como um desafio a ser enfrentado. Sonhávamos que o trabalho como agente cultural pudesse se colocar como uma alternativa de primeiro emprego a ser implementado por uma política pública voltada para xs jovens.

Começamos então a refletir sobre a possibilidade de trabalharmos na formação dx agente cultural, entendidx naquele momento como um/a jovem que atuasse como liderança cultural na sua comunidade, ciente das instituições públicas existentes no território, bem como dos grupos e iniciativas culturais ali presentes, buscando articulá-las na perspectiva de promover e/ou fortalecer as ações culturais na região, e que se tornasse capaz de elaborar projetos socioculturais e garantir financiamento para a promoção de eventos os mais diversos. Intuíamos uma convergência entre cultura e trabalho que ainda não estava presente no debate nacional sobre a juventude⁹.

Um dos nossos desafios era desenvolver um processo formativo na perspectiva de uma educação não escolar, mas com uma intencionalidade pedagógica, sem deixar resvalar para a informalidade. Percebíamos que uma saída possível era enfatizar as práticas culturais dxs jovens e seu contexto, buscando articulá-las a uma reflexão teórica. Ou seja, partíamos de um dos princípios da educação popular, que expressa a conexão íntima entre a vivência prática e a formação teórica, entre os saberes sensíveis e os reflexivos (VILUTIS, 2011).

Outro desafio era concretizar o que entendíamos por “protagonismo juvenil”. Naquele momento, esse termo começava a ser muito utilizado por gestores públicos, políticos e lideranças comunitárias e estava sempre presente

⁹ A proposta de articular x agente cultural juvenil na perspectiva do primeiro emprego no âmbito das políticas públicas federais só foi implementada no contexto do *Programa Cultura Viva*. Em 2005, a partir de um convênio entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Cultura, foi financiado um curso desenvolvido nos Pontos de Cultura em todas as regiões brasileiras, que, infelizmente, não teve continuidade. Para uma avaliação dessa ação, cf. VILUTIS, 2011.

nas justificativas dos projetos voltados para a juventude e nos debates sobre o tema (e ainda está). Na maioria dos casos, a noção de protagonismo juvenil tende a ser tomada como um conceito unívoco, como se estivesse se referindo a um aspecto universal da realidade e, mais sério, de tanto ser utilizado, tende a se naturalizar como uma característica inata da juventude, como se fosse uma dimensão inerente ao/à jovem. Mas, será que é?

A palavra protagonista vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor. Refere-se quase sempre ao principal personagem de uma peça de teatro, filme ou romance ou a um indivíduo que tem um papel de destaque num acontecimento. Ao citar o protagonismo juvenil, geralmente se refere à ocupação pelo jovem de um papel central na comunidade e/ou em um determinado projeto, ou mesmo genericamente em um desejado processo de mudança social; a um objetivo que se quer alcançar quando se desenvolvem ações para a juventude, ou à escolha de um método de trabalho com xs jovens, uma estratégia educativa. É muito mais uma proposição do mundo adulto para xs jovens e não tanto uma característica inata da juventude. Se é uma proposta metodológica, não tem um caráter universal, sendo necessário que se explicitem os seus pressupostos, as estratégias e meios utilizados, já que, diante de discursos, projetos ou práticas, é conveniente esclarecer o sentido que está sendo dado ao termo.

A concepção de protagonismo juvenil presente no projeto que elaborávamos é a de um princípio ético político. Tem como ponto de partida as formulações de Mannheim (1976), que refletiu sobre o fenômeno da geração, tematizando a possibilidade de problematização da herança cultural e a produção de um estilo peculiar de sentir, pensar e agir por parte dos jovens em cada momento histórico. Para esse autor, a juventude é a idade da vida mais aberta às mudanças, sendo a primeira a incorporar as inovações sociais no seu sistema de comportamento exatamente porque é nessa fase que os indivíduos tendem a questionar a herança cultural e as informações recebidas, criando maiores possibilidades de desenvolver contatos originais com a cultura. Nesse sentido, o jovem se coloca a princípio com um potencial de questionar a ordem e assumir a frente de um processo de transformação social. Compreendemos, assim, o protagonismo juvenil como uma concepção e uma postura advindas do reconhecimento do jovem como sujeito, que interpreta seu mundo, age sobre ele e dá um sentido à sua vida. Implica reconhecê-lo como detentor de saberes, de formas de sociabilidade e de práticas culturais. Dessa forma, considerar o jovem como protagonista significa construir as ações em conjunto com ele e não tanto para ele, o que leva a estabelecer uma relação dialógica baseada na sua autonomia. Na prática, é aparentemente simples: abrir espaços e tempos

e fornecer recursos para que x jovem experiencie todas as fases de uma ação social qualquer, desde o seu planejamento até a sua avaliação.

À medida que avançávamos na compreensão dos pressupostos do projeto, íamos buscando desenhar seu formato. Passamos a discutir a definição do público a ser atingido. Na avaliação realizada com os jovens no ano anterior, já havíamos decidido sobre a importância e a necessidade de abarcar outros setores da juventude da periferia, envolvendo jovens ligados a outras linguagens e movimentos culturais como forma de ampliar e fortalecer o debate sobre as demandas culturais, como o centro cultural, por exemplo. Sabíamos, principalmente por meio de uma pesquisa de minha autoria¹⁰, de uma certa disputa existente entre xs jovens das diferentes linguagens culturais, principalmente entre o *Rap*, o *Funk* e o *Rock*. Entretanto, visualizávamos a relevância de trabalhar com a diversidade de expressões culturais, o que poderia gerar uma aprendizagem necessária de conviver com a diferença. Como veremos, essa escolha se mostrou acertada.

Decidimos também que seriam selecionadxs jovens integrantes de grupos e movimentos juvenis inseridos no território e em atividade já há alguns anos, para diminuir os riscos de que se extinguissem ao longo do projeto. Isso porque pretendíamos que a formação desenvolvida contribuísse para potencializar a ação cultural que já estivesse sendo desenvolvida pelo grupo ou movimento, e não criar uma nova. Ou seja, que x jovem se constituísse como agente cultural tendo como referência o seu grupo de origem.

Passamos a enfrentar então o dilema sobre o número de jovens que participariam do projeto. A nossa experiência como educadorxs apontava que não deveríamos ultrapassar um grupo de 30 jovens, para possibilitar um processo educativo mais intenso. Decidimos então pela ideia de formar “multiplicadores”: xs jovens participantes assumiriam o compromisso de multiplicar a formação recebida para o seu grupo/movimento de origem. A prática, porém, nos mostrou que essa proposta não funcionou, por vários motivos que serão discutidos posteriormente.

Tendo em vista essas reflexões, a formação de agentes culturais passou a ser o nosso foco, o eixo em torno do qual construímos a proposta do *Projeto de Formação de Agentes Culturais*, que foi assim elaborada:

O projeto ‘Formação de Agentes Culturais Juvenis’ pretende desenvolver um processo formativo com jovens pobres, ligados a grupos culturais nas diferentes linguagens artísticas, fornecendo subsídios teóricos e práticos

¹⁰ Cf DAYRELL, 2005.

para potencializar as ações culturais que já desenvolvem, ao mesmo tempo estimulá-los a assumirem o papel de agentes culturais no espaço onde atuam, contribuindo para criar e/ou ampliar os espaços de encontro e de formação dos jovens da região. Pretende-se assim constituir um grupo de jovens que atuarão como lideranças culturais, atentos às demandas culturais dos jovens, organizando-as, socializando-as e conquistando-as bem como divulgando as ofertas culturais existentes através dos órgãos públicos e ONGs nas diferentes regiões da Região Metropolitana de Belo Horizonte. (ARQUIVO DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis, 2002).

Ao longo de dois anos, xs jovens participantes do projeto foram incentivadxs a elaborar projetos socioculturais, conseguir financiamento para eles e implementá-los nos seus espaços de origem, seja na comunidade onde moravam ou no movimento do qual faziam parte. Na sua maioria, foram pequenos projetos, recortados no seu território e relacionados com a linguagem cultural de origem de cada um/a delxs, como veremos posteriormente. Pretendia-se, assim, que elxs potencializassem o seu próprio grupo cultural e que atuassem na articulação e desenvolvimento de ações envolvendo a juventude na sua região. Ao mesmo tempo, o projeto visava contribuir também na formação de alunxs da graduação da UFMG como educadorxs sociais, além de possibilitar o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Juventude, práticas culturais, e identidades negras*¹¹, buscando compreender o significado dos grupos culturais na construção das identidades dos jovens.

A ARTICULAÇÃO DAS PARCERIAS

Para enfrentar o desafio da infraestrutura, lançamos mão de contatos pessoais e procuramos uma série de instituições, principalmente aquelas ligadas à Igreja Católica. Depois de muitos contatos e reuniões, conseguimos que

¹¹ A pesquisa *Juventude, práticas culturais e identidades negras*, coordenado por mim e pela Profa. Nilma Lino Gomes, desenvolvida pelo Observatório da Juventude entre 2002 e 2004, pretendeu compreender os significados que os grupos culturais adquirem no contexto das trajetórias de vida de jovens negrxs e pobres da periferia de Belo Horizonte. Investigou o processo de construção da identidade negra para essxs jovens, por meio da reconstrução da memória e da corporeidade, enfatizando a inter-relação com a construção das identidades e suas perspectivas de vida. O universo da pesquisa foi constituído pelos grupos culturais integrantes do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis* (GOMES; DAYRELL, 2004). Essa pesquisa também foi objeto de reflexão no artigo *Juventude, grupos culturais e sociabilidade* (DAYRELL, 2005).

o Colégio Loyola¹² garantisse uma “bolsa cultura” mensal para todos os jovens, durante dois anos, no valor de um salário mínimo da época. Essa bolsa teve uma importância muito grande, pois liberou boa parte dos jovens dos trabalhos precários nos quais a maioria deles se encontrava inserida, possibilitando a disponibilidade integral para o projeto. Dessa forma, exerceu a função de transferência de renda, nos dando elementos para refletir sobre a centralidade de recursos desse tipo no desenvolvimento do trabalho com jovens¹³. Já os custos cotidianos do projeto foram cobertos com recursos do Instituto Marista de Solidariedade¹⁴ e do Fundo Social “Joreny Nasser Kelli”¹⁵, fundamentais para o desenvolvimento do projeto.

Outra parceria importante foi com o Centro Cultural da UFMG, dirigido na época pela Profa. Regina Helena Alves da Silva, que, naquele momento, estava implementando uma nova gestão no centro cultural, ampliando a noção de museu ou espaço restrito às expressões artísticas, transformando-se de fato em um espaço público para todos. Passou a desenvolver atividades voltadas para a comunidade do entorno, inclusive apoiando a Associação das Prostitutas da Guaicurus, da região. Passou a sediar projetos articulados com a cidade e especificamente com a rede municipal de educação, como o Projeto Rede Lê. O Centro Cultural disponibilizou uma sala e infraestrutura adequada para as atividades de formação, com equipamentos audiovisuais e computadores. Tornou-se também uma referência especial para os jovens, uma vez que eles compartilhavam o espaço com outros projetos e atividades culturais, o que enriqueceu o processo formativo e contribuiu para o seu envolvimento com outras linguagens e universos de convívio e aprendizagem. Também contamos com o apoio da Escola Sindical “Sete de Outubro”, que, representada pela Prof.^a Shirlei Miranda, veio acompanhando o projeto desde os seus primórdios, além de ceder o seu espaço para encontros e reuniões.

A composição da equipe foi gradativa. A coordenação era constituída pelas professoras Nilma Lino Gomes, Fernanda Macruz, na época professora substituta do Centro Pedagógico da UFMG, e eu. A partir da constatação da

¹² O Colégio Loyola, em Belo Horizonte, é uma instituição educativa privada mantida pela Companhia de Jesus, uma ordem religiosa popularmente conhecida como Jesuítas.

¹³ Em pesquisa sobre o *Projeto Agente Jovem*, constatamos a centralidade atribuída pelos jovens à bolsa que recebiam. Sobre essa discussão, cf. DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007.

¹⁴ O Instituto Marista de Solidariedade é uma unidade social da ordem religiosa Marista da Província Brasil Centro Norte.

¹⁵ Instituição assistencial ligada à Ordem Religiosa dos Agostinianos.

importância de trabalhar a questão da expressão corporal com xs jovens, foi convidado também o Prof. Arnaldo Alvarenga, do curso de Teatro da UFMG. Essa equipe inicial foi crescendo ao longo de 2002, mesmo depois de iniciado o curso, com outras parcerias que vieram sendo incorporadas a partir de demandas postas pelos participantes. Uma delas foi com a Escola Municipal “União Comunitária”, que cedeu a professora Clemencia de Fátima Silva e o professor Luis Henrique Roberti, para acompanhar o projeto uma vez por semana com aulas de leitura e redação de textos, além de certificar, no final do processo, xs 11 jovens que não tinham completado ainda o Ensino Fundamental. Essa medida foi muito importante, porque todxs elxs, posteriormente, continuaram os estudos, completando o Ensino Médio e, já mais recentemente, dois jovens desse grupo ingressaram na universidade. Ainda nessa direção, xs jovens demandaram também o ensino de línguas. Por meio de contato pessoal com a Prof.^a Ceres Leite Prado, da Faculdade de Educação (FaE – UFMG), conseguimos que bolsistas de extensão passassem a ministrar aulas de Inglês sob sua orientação, no período da tarde, no centro cultural, contribuindo para a ampliação da formação dxs jovens.

Uma outra parceria muito significativa se deu com alguns professores da UFMG. Depois de iniciado o projeto, várixs jovens começaram a demandar formações específicas nas áreas de interesse, como música, *webdesign*, artes plásticas etc. A partir de contatos pessoais com os professores Juan Aramayo e Carlos Magno Camargos Mendonça (Comunicação/UFMG), Lucia Gouvêa Pimentel (Belas Artes/UFMG), Amarilis Coelho Coragem (Arte Educação/FaE) e Jussara Tolentino (Música/UFMG), parte dxs jovens passou a frequentar suas disciplinas como ouvintes, principalmente aquelas de caráter mais técnico, nas unidades de Belas Artes, Comunicação, Música e Pedagogia, além de serem autorizadxs a frequentar o Centro Esportivo Universitário (CEU), ampliando o acesso às informações e principalmente o contato mais assíduo com o cotidiano da universidade e seus/suas alunxs, uma perspectiva antes considerada improvável.

Finalmente, não podemos deixar de citar o apoio institucional constante da Pró-Reitoria de Extensão (Proex UFMG), que se deu também através de concessão de bolsas via editais de extensão. Naquele primeiro ano, contamos com uma bolsista, Junia Bertolino (Ciências Sociais) e com 11 monitores de extensão: Letícia de Freitas Castilho e Dayse Lucia Soares Belico (Artes Cênicas); Anna Crystina de Mello e Mirna Jane Pereira Stambek Santos (Letras); Ana Elisa de Oliveira, Fernanda Mauricio Simões, Liliane Souza Magalhães, Luiza Andrade de Medeiros Moreira (Pedagogia); Claudinéia Aparecida Pereira Coura e Jean Carlo Gontijo (Ciências Sociais). No segundo ano participa-

ram também Leonardo Zenha Cordeiro, Gustavo Barhuch Bíscaro de Carvalho e Maria Zenaide Alves (Pedagogia) e Rodrigo Ednilson de Jesus (Ciências Sociais), todos atuando como voluntários.

UM PERFIL DOS JOVENS PARTICIPANTES

O primeiro momento do projeto, em abril de 2002, foi a seleção dos grupos e movimentos culturais interessados, que deveriam escolher dois/duas jovens para participar do curso como seus representantes. Depois de ampla divulgação, ocorreu uma seleção por meio de entrevistas, levando em consideração critérios tais como: idade, a linguagem cultural (procuramos garantir a diversidade de linguagens), o histórico de atuação do grupo/movimento, bem como o seu tempo de existência e finalmente o interesse na participação no processo de formação. Não tivemos como controlar os critérios através dos quais cada grupo ou movimento indicou seu/sua representante, o que gerou desafios futuros, como veremos posteriormente.

Dessa forma, o projeto iniciou-se com 35 jovens, integrantes de 18 grupos e movimentos culturais da região metropolitana de Belo Horizonte:

- *Rap*: Defensores do Movimento *Hip Hop* (DMHC – Contagem); Negros da Unidade Consciente (NUC – Belo Horizonte, Alto Vera Cruz), Voz da Periferia (Belo Horizonte, Taquaril); Dialeto Cultural (Betim); Aliança Mineira (Ibirité);
- *Grafite*: Equipe Moon (Belo Horizonte, Barreiro), Arte e Juventude (Belo Horizonte Aglomerado da Serra);
- *Funk*: Aliança Cultural Taquaril (Belo Horizonte, Taquaril);
- *Rock*: Pêlos de Cachorro (Belo Horizonte, Aglomerado da Serra);
- *Percussão*: Tambolê (Belo Horizonte, Glória); Aruê das Gerais (Belo Horizonte, Mariano de Abreu); Meninos do Morro (Belo Horizonte, Pedreira Prado Lopes);
- *Capoeira*: Associação Cultural de Capoeira Angola Aruanda (Belo Horizonte, São Geraldo);
- *Movimento Negro*: Movimento Juventude Negra e Favelada (Belo Horizonte);
- *Congado*: Comunidade dos Arturos (Contagem);
- *Teatro*: Grupo Teatral Novais Raízes (Belo Horizonte, Barreiro de Cima);
- *Comunicação*: Gíria Geral (fanzines) e Rádio União (Aglomerado Santa Lúcia)

De acordo com a ideia inicial de xs jovens replicarem a formação para os integrantes de seus grupos, supomos que o projeto atingiu, de forma direta e indireta, 156 jovens.

Foi elaborado um perfil socioeconômico dxs jovens desse conjunto de grupos na pesquisa já citada anteriormente, *Juventude, práticas culturais, e identidade negra* (GOMES; DAYRELL, 2004), possibilitando uma visão geral dxs participantes do projeto.

Os dados mostraram características diferentes na composição dos grupos, dependendo da linguagem cultural abordada. Os grupos de Percussão e Dança Afro, por exemplo, envolviam mais pessoas, como o Meninos do Morro, que contava na época com 49 integrantes. Já grupos musicais, como *Rap* e *Rock*, envolviam menos integrantes, no geral dois/duas a quatro jovens. Outra diferenciação era a faixa etária. Havia grupos essencialmente juvenis, como aqueles de *Rap*, com idade variando entre 16 e 29 anos. Já os grupos de Dança Afro, Capoeira ou Congado eram mais heterogêneos, contando com a participação de indivíduos na faixa etária que ia de 10 a 50 anos. A maioria dos integrantes (69,3%), entretanto, situava-se na faixa entre 15 e 30 anos. Em relação ao gênero, os grupos essencialmente juvenis tendiam a ser majoritariamente masculinos, como o *Rap*, *Funk*, *Rock* e o Grafite. Por outro lado, os grupos que não apresentavam uma linguagem especificamente juvenil revelavam uma representatividade equilibrada de homens e mulheres. Mas, no cômputo geral, a predominância é masculina (56,4%), reforçando evidências, tanto no Brasil quanto na Europa, de que as culturas juvenis naquela época tendiam a ser masculinas. (GOMES; DAYRELL, 2004; NONATO, 2010).

Em relação à identidade racial dxs jovens desses grupos, 107 (72,4%) declararam-se negrxs. Grande parte das expressões culturais dos grupos pesquisados tinha uma matriz cultural africana, como é o caso do Congado, da Dança Afro, da Percussão, do *Rap* ou mesmo do *Rock*, entre outros. Esse dado é mais significativo quando levamos em conta que essa característica não foi um pré-requisito no momento da seleção dos grupos, o que sugere que parte da cultura juvenil nas periferias de Belo Horizonte possuía essa matriz, ressignificada e recriada no Brasil (GOMES; DAYRELL, 2004). Fazendo uma análise da relação entre as práticas culturais desses grupos e a construção de identidades negras, Gomes e Dayrell (2004) afirmam que as canções, as vestimentas, os adereços, o ritmo, o som, o tipo de dança, os instrumentos musicais utilizados revelam a presença da cultura negra, mesmo que os seus/suas integrantes não tivessem conhecimento sobre isso. Para os autores, a possibilidade de participar de um grupo cultural que reconhece a presença da africanidade por meio das expres-

sões culturais “interfere de maneira positiva na afirmação da identidade negra dos/as jovens, passando a se ver mais como negros/as e a se orgulhar da cultura de seus antepassados” (GOMES; DAYRELL, 2004, p. 9).

Para complementar o perfil dxs integrantes dos grupos pesquisados, podemos aliar à condição de jovens e negrxs a sua realidade de pobreza, evidenciando uma condição tríplice que interferia diretamente nas suas trajetórias de vida. A renda familiar da maioria dxs pesquisadxs estava na faixa entre zero e dois salários mínimos (55,8%), enquanto 27,6% das famílias sobreviviam com uma renda entre três e quatro salários mínimos. Esses índices são reforçados quando se analisa a realidade do trabalho entre xs integrantes dos grupos culturais: 58% delxs não exerciam nenhuma atividade remunerada formal no período da pesquisa, mas praticamente todxs se envolviam em trabalhos temporários, os chamados “bicos”.

Quanto à escola, 68,6% dxs integrantes dos grupos estavam estudando no período da pesquisa. Daquelxs que pararam de estudar, 55,5% o fizeram antes de completar o Ensino Fundamental. Entre xs jovens que participaram diretamente do projeto, 11 deles estavam nessa situação. Os depoimentos dxs jovens deixam claro que, para a maioria, a escola se realizava como uma provação, uma “chatice necessária” para um credenciamento que tinha um peso relativo no mercado de trabalho. As experiências escolares narradas vêm reforçar o que já foi constatado em pesquisa anterior: “a instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos”. (DAYRELL, 2002, p. 120).

Xs jovens também se defrontavam com a falta de acesso aos bens culturais. Todxs afirmaram, por exemplo, não frequentar cinema com a regularidade com que gostariam de fazê-lo, e grande parte nunca frequentou um teatro. Muitos deles vieram a frequentar cinema e teatro pela primeira vez quando começaram a participar do projeto. Todos afirmaram que gostariam de fazer algum curso de capacitação ligado à sua linguagem cultural, mas apenas 37% já haviam feito pelo menos um, e o restante não o fez, alegando falta de recursos financeiros.

Fica evidente que essxs jovens se viam privadxs do emprego e de meios para a participação efetiva no mercado de consumo. Havia uma limitação de suas formas de lazer, muitxs delxs estavam fora da escola, sem acesso a uma capacitação cultural, enfim, estavam alijadxs dos direitos de vivenciar a própria juventude. Numa perspectiva de ações afirmativas, elxs é que foram (e continuam sendo até hoje) o público alvo das ações do Observatório.

O funcionamento do projeto: primeira fase

Tendo como objetivo central a formação dx agente cultural e levando em conta os pressupostos apresentados, a partir de maio de 2002 o projeto teve início no Centro Cultural da UFMG, concretizando-se no exercício teórico e prático de elaboração de projetos socioculturais. Em torno dele gravitaram os outros eixos da formação que viriam dar suporte a esse processo. Partindo das experiências anteriores, percebemos a importância de investir na reflexão sobre a realidade sociopolítica em que estavam inseridos, em um esforço de desnaturalização e contextualização de aspectos da realidade brasileira, de forma a contribuir para uma compreensão de si mesmxs e do seu lugar social. Mas também era necessário ter elementos para apreender e analisar o diagnóstico que fariam parte do primeiro passo na elaboração de projetos. Um outro eixo foi o exercício da leitura e escrita, ministrado de forma articulada à própria elaboração do projeto por cada jovem. Apesar da resistência de muitos deles, insistimos nesse eixo por compreender que se constituem em habilidades básicas para um/a agente cultural.

O último eixo foi o da Expressão Corporal. Um aspecto constatado desde o período da pesquisa e reforçado nas atividades de encontro e formação realizadas no ano anterior referia-se à postura corporal e à capacidade de expressão oral dxs jovens. Nessas ações, era muito comum boa parte dxs jovens chegar com uma postura tímida, com dificuldades de expressão oral e corporal, o que nos revelava a necessidade de trabalhar a dimensão subjetiva, corporal de cada um/a delxs. Ao mesmo tempo, a nossa experiência já apontava a importância, nos processos educativos, do estímulo à sociabilidade e à construção de laços afetivos entre elxs, uma dimensão presente da condição juvenil. Foi essa percepção que nos levou a procurar o Prof. Arnaldo Alvarenga, do curso de Teatro da UFMG, que desenvolveu, junto com xs seus/suas bolsistas, um belo trabalho, que descrevemos posteriormente.

Nesse contexto, organizamos o processo educativo com atividades obrigatórias nas noites de segunda a quinta-feira, das 19h às 22h. Deixamos a sexta-feira livre na medida em que, como ativistas culturais, tinham quase sempre atividades nesse dia da semana. Às tardes foram oferecidos cursos opcionais de Inglês, Fotografia e Capoeira. Além disso, havia as disciplinas que grande parte delxs cursava como ouvintes na UFMG, com dias e horários diferenciados. O funcionamento do projeto se dava da seguinte forma:

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Manhã ou Tarde	Disciplinas UFMG	Disciplinas UFMG Inglês	Disciplinas UFMG Capoeira	Disciplinas UFMG Fotografia	Livre
Noite	Realidade Brasileira	Elaboração de Projetos	Leitura e Redação	Expressão Corporal	

A organização do trabalho educativo

No primeiro momento, por meio de dinâmicas, buscou-se “promover a integração dos jovens, discutindo sobre o trabalho em grupo e mostrando a importância da cooperação e do respeito às diferenças” (NONATO, 2010, p. 31), estimulando a socialização das experiências pessoais e culturais e a superação das possíveis barreiras advindas da diversidade existente entre elxs.

As oficinas de Expressão Corporal tiveram uma contribuição importante, principalmente naquele início. Por meio de técnicas teatrais, o Prof. Arnaldo e as bolsistas envolvidas investiram na sensibilização dxs jovens quanto ao autoconhecimento; às relações entre as dimensões individuais e àquelas referentes ao coletivo e ao desenvolvimento das capacidades de expressão. Além disso, funcionaram ao longo do ano como um espaço de expressão da subjetividade, em que xs jovens eram estimulados a falarem de si mesmxs e dos problemas de relacionamento que houvesse entre elxs, auxiliando para a construção de um sentimento coletivo. Ao mesmo tempo, foi iniciada a discussão sobre o papel dx agente cultural, suas possíveis funções e o lugar a ser ocupado nas comunidades. Também foi convidada a produtora cultural Maria Helena Cunha para discutir com xs jovens sobre o planejamento cultural e seus princípios básicos, como forma de introduzir o tema da elaboração de projetos. Segundo o registro, “esta discussão despertou muito a atenção dos jovens, que levantaram muitas dúvidas e comentários sobre os ‘passos’ citados pela produtora, em especial a parte de se conhecer a realidade onde o projeto será desenvolvido” (NONATO, 2010, p. 32).

Coroando essa primeira parte, ocorreu um encontro fora do Centro Cultural, nos dias 01 e 02 de junho de 2002, em um sítio na região metropolitana de Belo Horizonte. O objetivo foi promover uma imersão que possibilitasse um conhecimento mais aprofundado de cada um/a e dos grupos representados, com as suas atividades e produções culturais, além de refletir sobre a proposta do projeto, criando regras coletivas para o seu funcionamento. Pretendia-se também proporcionar um momento de lazer, criando um clima de descontra-

ção entre elxs. No primeiro dia, o encontro teve início com dinâmicas de integração seguidas por uma apresentação da história e atuação de cada um dos grupos culturais pela dupla de jovens que os representava, possibilitando que todos conhecessem melhor o trabalho de cada um. Em seguida, ocorreu a Noite Cultural, em que cada um/a pode mostrar suas habilidades culturais. No segundo dia, foi trabalhado o tema da realidade da juventude brasileira, seguido de uma ampliação do debate sobre a identidade do agente cultural. Finalizou-se com a discussão sobre a dinâmica e programação do projeto e a construção coletiva de normas para o seu funcionamento cotidiano (NONATO, 2010).



FIGURA 2: Formação de Agentes Culturais Juvenis.

Trabalho em grupos no 1º encontro de formação em Sabará, junho de 2002

A partir daí, foram desenvolvidos concomitantemente os eixos formativos Elaboração de Projetos Culturais; Realidade Brasileira; Leitura e Redação de Textos e Expressão Corporal.

As atividades formativas iniciavam-se às 19hs com um momento de informes gerais sobre os grupos e as atividades realizadas e a divulgação da agenda de eventos culturais na cidade. Havia uma Comissão de Cultura, escolhida entre xs próprixs jovens, que era responsável por mapear

e divulgar os principais eventos culturais da cidade e estimular a participação neles. Muitas vezes ocorriam relatos dxs jovens sobre alguma experiência significativa, como a presença em alguma atividade cultural ou até mesmo um filme ou uma peça de teatro a que assistiu.

Havia também outras comissões, como a do Mural, responsável por alimentar um mural de notícias as mais variadas, e a Comissão do Lanche, responsável por organizar o lanche diário, um momento rico de encontro e troca entre jovens, bolsistas e professorxs. Nas avaliações realizadas, o momento do lanche sempre era citado como espaço prazeroso de encontro e trocas. Ao propor a criação dessas comissões, pretendíamos implicar xs jovens no processo de formação, estimulando que assumissem a sua frente.

Percebemos a dificuldade dxs jovens em se organizarem no tempo, principalmente aqueles que deixaram de trabalhar para se dedicarem apenas ao projeto. Diante dessa realidade, instituímos, a partir de agosto, a prática de cada jovem elaborar um plano de trabalho mensal com as atividades que pretendia realizar (ações no seu grupo cultural e na comunidade; livro a ser lido, peça de teatro ou filme de cinema a ser assistido etc.). Tanto o plano de trabalho quanto a sua execução era acompanhado pelx monitor/a de referência, servindo de base para a avaliação da participação de cada jovem no projeto.

Dois meses após o início do projeto, xs jovens haviam sido divididos entre xs monitores de tal forma que todos elxs tinham uma pessoa de referência com a qual pudessem discutir as questões e possíveis problemas cotidianos. Além disso, essx monitor/a se tornou x pesquisador do grupo ao qual pertencia a dupla acompanhada, na investigação já citada, *Juventude, práticas culturais, e identidade negra* (GOMES; DAYRELL, 2004), por meio da qual foram realizadas visitas dxs monitores aos grupos/comunidades a fim de apreender e registrar a realidade dxs jovens, a relação existente entre estxs e os seus respectivos grupos bem como o trabalho que estavam desenvolvendo na comunidade. Para muitos dxs monitores era a primeira vez que tinham um contato mais próximo e horizontal com indivíduos das camadas populares; alguns nunca haviam frequentado bairros e vilas populares. E também muitxs dxs jovens também nunca tinham tido contato mais próximo com outrxs jovens das camadas médias. Nas avaliações realizadas, sempre foi ressaltada a riqueza dessas experiências para a formação pessoal e intelectual dxs alunxs da UFMG, assumindo assim uma dimensão significativa de ensino.

A ELABORAÇÃO DOS PROJETOS CULTURAIS COMO FIO CONDUTOR DA FORMAÇÃO

Como vimos, o objetivo do eixo Elaboração de Projetos Culturais – centro das atividades formativas, em torno de cujos temas e questões os outros eixos se organizaram – foi capacitar xs jovens para a elaboração de projetos socioculturais, bem como nas estratégias de captação de recursos. Para o seu desenvolvimento, foi utilizado como texto básico o livro *Elaboração participativa de projetos: um guia para jovens*, escrito por Maria Carla Corrochano e Dilson Wrasse (2002), ambos da ONG Ação Educativa de São Paulo, com uma linguagem apropriada, o que facilitou o trabalho.

A articulação entre os conteúdos era garantida em reuniões semanais da equipe de professorxs e monitorxs para o planejamento e avaliação, realizadas nas sextas-feiras, em que não havia atividades com xs jovens, garantindo que todos acompanhassem o processo inteiro.

Na sequência da discussão sobre a identidade dx agente cultural, foi iniciada a reflexão sobre o primeiro passo da construção de um projeto cultural, qual seja, o diagnóstico da comunidade em que cada grupo atuava. Nessa discussão, assim como no desenvolvimento de todos os conteúdos, havia uma preocupação em averiguar os saberes dxs jovens em relação ao tema tratado. No cotidiano das atividades, o eixo formativo do dia iniciava-se quase sempre com uma dinâmica que introduzia o tema a ser trabalhado relacionando-o à subjetividade e/ou à realidade de cada um/a, estimulando que xs jovens estabelecessem uma relação de sentido com o tema além de explicitarem o que já sabiam a seu respeito. Ao mesmo tempo, era também uma forma de estimular a interação no grupo, um aspecto ao qual sempre dedicávamos atenção.

Xs jovens foram estimuladxs a conhecer a realidade do bairro, as instituições, os programas e projetos sociais ali existentes, bem como as demandas dxs moradorxs. Para tal diagnóstico, foram definidos como os principais instrumentos o questionário e a entrevista. Discutiram-se os diferentes tipos de entrevistas e construiu-se coletivamente um questionário comum, que foi aplicado às instituições e movimentos existentes no bairro, e um outro específico, que foi aplicado aos grupos culturais. Essas atividades foram reforçadas nos outros eixos, com a reflexão sobre temas como desigualdade social, raça, cultura etc., que serão descritos posteriormente. No eixo de Leitura e Redação de Textos, discutiu-se, por exemplo, sobre elaboração de questionários, e, na oficina de Expressão Corporal, foram realizados exercícios sobre a postura do entrevistador. Cada dupla listou as instituições que seriam pesquisadas, como bibliotecas, igrejas, associações de bairro e grupos culturais, entre outras, além

da Regional¹⁶ da Prefeitura. Foi um dos momentos em que x monitor/a de referência de cada dupla teve uma presença significativa, atuando como suporte em todo o processo.

Os registros evidenciam que o momento do diagnóstico foi muito importante para xs jovens, pois, por meio desse mapeamento, eles “tomaram conhecimento de vários grupos preocupados com o trabalho social que atuam na sua comunidade e da grande diversidade cultural existente. Perceberam também a falta de contato que mantinham com esses grupos e a necessidade de estreitar suas relações” (NONATO, 2010, p. 36). A partir da construção do diagnóstico, foram realizadas apresentações teatrais que retrataram os principais problemas que xs jovens encontraram em suas comunidades. Buscou-se também trabalhar dados mais gerais do Censo do IBGE, articulando a realidade do bairro com a situação nacional, refletindo sobre a desigualdade existente na sociedade brasileira e suas causas.

A partir do diagnóstico, xs jovens foram estimuladxs a elaborar o projeto cultural a ser desenvolvido na sua comunidade. Foi todo um processo de construção que contou com o apoio mais próximo dx monitor/a responsável, com elaborações e reelaborações, buscando sempre articular a proposta com a realidade apontada no diagnóstico. Muitxs jovens resistiam a estabelecer uma relação entre o diagnóstico realizado e a proposta do seu projeto, que tendia mais a expressar o seu desejo pessoal do que responder a uma demanda real. Foi necessária muita discussão até chegar à ideia central do projeto. Definida essa ideia, passaram a trabalhar os passos para sua elaboração formal, a saber: a justificativa, o problema, a metodologia, o cronograma e as parcerias.

Contando sempre com o apoio dx monitor/a, os projetos foram submetidos a uma leitura crítica por parte de outra dupla, além das críticas e sugestões por parte da coordenação. Depois dessas reformulações, os projetos foram enviados para dois produtores culturais ligados ao mercado, que leram e deram retorno a cada dupla sobre sua pertinência.

Nesse momento de finalização da elaboração dos projetos, contou-se com a presença da diretora do Centro Cultural da UFMG, Prof.^a Regina Helena, que discutiu com xs jovens sobre política cultural, mas principalmente sobre a importância dos meios de apresentação e divulgação dos projetos. Sensibilizadxs, elxs passaram a elaborar a apresentação de cada projeto, contan-

¹⁶ A cidade de Belo Horizonte é dividida administrativamente em nove regionais, cada uma delas com uma Secretaria de Administração Regional, chamada comumente pelos moradores de Regional.

do com o apoio dxs colegas que estavam cursando disciplinas de *webdesign* na UFMG e também com a assessoria dos profissionais do Centro Cultural. Dessa forma, cada dupla elaborou uma apresentação visual do seu projeto e um banner. Todos os projetos foram reunidos em um fanzine¹⁷. O final desse processo culminou em 18 projetos, que foram apresentados em um evento realizado no Teatro “Dom Silvério” em março de 2003, como descreveremos posteriormente.

Os outros eixos educativos

Ao longo do processo educativo, como vimos, houve um esforço em articular os diferentes conteúdos com a proposta da elaboração dos projetos culturais. Dessa forma, o eixo da Leitura e Redação de Textos, por exemplo, propunha atividades que vinham reforçar e instrumentalizar o que estava sendo discutido naquele eixo, com a elaboração de questionários e o estudo dos diferentes gêneros textuais, como: ofícios, cartas, relatórios e, principalmente, os textos dos projetos.

Da mesma forma, o eixo Realidade Brasileira se propunha a refletir sobre diferentes dimensões da realidade brasileira em diálogo com o que vinha sendo trabalhado nos projetos. Assim, quando da realização do diagnóstico, se discutiu a questão da desigualdade social no Brasil, por exemplo. Mas também surgiram outros temas, muitos deles demandados pelxs jovens. Ao longo do ano, foram estudadas as noções de cultura, identidade, questão étnico-racial, educação/escola, participação e modos de organização política, entre outros.

Os temas foram trabalhados das mais diferentes maneiras. A questão étnico-racial, por exemplo, foi iniciada com o documentário Quando o Crioulo Dança¹⁸, desencadeando a reflexão sobre o racismo e a resistência negra. Nesse debate ficou evidente a falta de informações dxs jovens sobre a África, suprida com uma série de discussões sobre o tema. Além de refletir sobre textos, xs jovens, à medida do possível, eram levados a participar de seminários e debates na UFMG. Durante a discussão desse tema, por exemplo, participaram do Seminário sobre Ações Afirmativas promovido pela FaE-UFMG. O tema

¹⁷ Originalmente, o fanzine é um tipo de publicação artesanal, muito presente entre xs jovens, para divulgar ideias utilizando uma sofisticação no aspecto gráfico, podendo enfocar os mais diferentes assuntos. É muito comum, por exemplo, ser construída a partir de recortes de jornais e revistas. Toda a produção dxs jovens, bem como o material utilizado no projeto, estão disponíveis no portal do Observatório da Juventude (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE, 2016).

¹⁸ Quando o Crioulo Dança: Dir. Dilmá Lóe. Bra, 1988.

da cultura mereceu também uma longa reflexão, iniciando com um filme, *A Guerra do Fogo*¹⁹; se desenvolvendo com a leitura e discussão de capítulos do livro *Cultura: um conceito antropológico*, de Roque de Barros Laraia (2001); com o debate em torno da cultura popular e do etnocentrismo, reforçando a reflexão sobre a diversidade cultural, e finalizando com uma discussão sobre as diferentes expressões das culturas juvenis.

Já no eixo formativo da Expressão Corporal, ao longo do ano foram trabalhados aspectos relacionados à postura corporal, ao exercício das diferentes formas de expressão corporal, ao contato com o outro, à questão das identidades, além de temas que vieram sendo demandados, como a sexualidade, por exemplo. Como fruto desse eixo, também se realizaram apresentações culturais em diferentes espaços. Uma delas, por exemplo, na Semana do Calouro da UFMG, que envolveu as diversas linguagens culturais presentes no grupo e teve um significado especial, pois, além de ter sido a primeira, ocorreu no campus da UFMG, o que proporcionou um sentimento de prestígios para xs jovens.

Também aconteceram as atividades opcionais na parte da tarde, desenvolvidas no Centro Cultural da UFMG, em caráter de complementação, aproveitando o fato de que várixs delxs tinham tempo disponível em função da bolsa que recebiam: a oficina de Fotografia, ministrada pelo fotógrafo e hoje cineasta Maurilio Martins; o curso de Inglês, ministrado por estagiárias da FaE, supervisionadas pela Prof.^a Ceres Prado, além de Capoeira, sob a coordenação de um dos participantes do projeto, o Mestre Márcio.

No segundo semestre, várixs jovens frequentaram, como ouvintes, disciplinas na UFMG: dos professores Juan Aramayo e Carlos Magno Camargos Mendonça, na Faculdade de Comunicação, na área de *webdesign*; da Prof.^a Lucia Gouvêa Pimentel, da Faculdade de Belas Artes, assim como com da Prof.^a Amarilis Coragem, da Faculdade de Educação, ambas na área da Arte Educação. E ainda alguns/algumas frequentaram a Escola de Música, com a Prof.^a Jussara Tolentino. Xs jovens ressaltaram a importância que significou essa experiência, principalmente pelo fato de possibilitar conhecer a universidade por dentro, desmistificando a sua imagem e estimulando-xs no desejo de frequentarem o Ensino Superior, o que de fato ocorreu com boa parte delxs.

Finalmente, um outro eixo formativo foi a participação dxs jovens em atividades culturais e debates. Desde o início do projeto, discutiu-se com xs jovens a importância da frequência às mais diversas atividades culturais como

¹⁹ *A Guerra do Fogo*: Dir. Jean Jacques Annaud. Fra/Ing, 1981.

parte integrante do processo de formação, como a ida a teatros, cinemas, exposições, museus e outros espaços para além do Centro Cultural da UFMG. Na definição coletiva das regras do grupo, foi estipulado que cada jovem deveria frequentar pelo menos uma atividade cultural ao mês incentivando-os a ampliar suas experiências na área. Inicialmente tentamos uma prática coletiva, mas, diante das dificuldades de organização, optou-se pela decisão individual, com o compromisso de cada um/a comentar coletivamente o evento frequentado. Como consta nos arquivos do projeto:

É muito importante destacar aqui que alguns jovens integrantes do projeto nunca haviam ido ao cinema e, muito menos, a museu ou teatro, de forma que estas atividades tiveram um importante significado principalmente para estes jovens. Dessa forma, a turma assistiu peças teatrais como: O Musical Estrela Dalva, O Homem da Cabeça de Papelão, Bendita: a voz entre as mulheres, entre outras. (NONATO, 2010, p. 41)

Foi estimulada também a participação em seminários e debates que ocorriam na UFMG sobre temas relacionados ao projeto, muitas vezes com presença ativa dos jovens. Dois exemplos foram o debate sobre ações afirmativas, ocorrido na Faculdade de Educação, em setembro de 2002, em que alguns/algumas dos jovens realizaram, na abertura, apresentações culturais do *Hip Hop*; e a participação na Semana da Consciência Negra, em novembro daquele mesmo ano, avaliado pela maioria deles como muito importante na tomada de consciência da identidade racial.

Naquele momento, já era perceptível como vários dos jovens apresentavam transformações estético-corporais a partir da frequência ao projeto. Entre elas, a mais visível era a forma de lidar com os cabelos, com os jovens negros ostentando novos penteados e uma nova postura diante do próprio corpo. Segundo Gomes (2002), manipular, modificar, cortar, trançar, alongar o cabelo é mais do que vaidade ou tratamento estético. Para a autora, esses movimentos expressam processos subjetivos mais íntimos e mais profundos e estão relacionados com a construção da identidade negra.

Os processos de avaliação

Toda essa vivência educativa veio sendo acompanhada por avaliações processuais, concretizadas em momentos individuais e coletivos, nos quais se refletia sobre a prática desenvolvida até então, contrapondo os objetivos com a experiência vivida naquele período, apontando possíveis mudanças de direção. Eram momentos muitas vezes tensos, envolvendo as subjetividades,

a autopercepção e a tomada de consciência dos limites pessoais e coletivos – mas sempre muito ricos.

Geralmente ocorria uma avaliação diária das atividades formativas realizada com o grupo de jovens, de caráter mais informal, que se dava quase sempre no final de cada dia de trabalho. Também havia uma avaliação semanal da equipe, envolvendo educadorxs e monitorxs, quando se dialogava sobre o trabalho desenvolvido na semana e os desafios enfrentados e se elaborava o planejamento da semana seguinte. Era o momento privilegiado para uma análise do grupo, para os comentários por parte dxs monitorxs sobre xs jovens que eram acompanhados, o ritmo do trabalho, as visitas realizadas nos locais de moradia bem como um balanço do desenvolvimento das atividades educativas.

Aconteceram também momentos de avaliação mais profundos, envolvendo um tempo maior, um a dois dias, preparados previamente. Geralmente o processo iniciava-se com uma apreciação, por parte da equipe, de cada dupla de jovens ligada a um dos grupos culturais. Para isso, utilizavam indicadores individuais, construídos coletivamente, tendo em vista os objetivos do projeto, que indicavam dimensões que considerávamos prioritárias na atuação de um/a agente cultural: o envolvimento com o projeto; as relações no coletivo; a autoestima; a desinibição; a postura corporal; a curiosidade expressa no cotidiano; o interesse; a capacidade de iniciativa e a autonomia.

Essas avaliações eram registradas na pasta de cada um dos grupos culturais, na qual também se guardava a produção realizada pela dupla ao longo do processo educativo, como redações, textos, desenhos, versões do projeto que estava sendo produzido etc. Com essas informações, a coordenação realizava uma entrevista com a dupla de jovens, geralmente depois da avaliação coletiva, na qual se refletia sobre a sua participação no projeto e a percepção da equipe a partir dos indicadores definidos, discutindo e reorientando rumos e condutas individuais.

Um outro nível da avaliação se dava no coletivo, quando era realizada uma análise sistemática do processo educativo vivenciado, com um balanço dos avanços, das dificuldades encontradas e as possíveis sugestões. Quase sempre eram levados em conta os eixos educativos, a dinâmica dos encontros, a construção do espírito de grupo e o desenvolvimento dos projetos de cada dupla. Nesses momentos, cada jovem respondia a um roteiro individual para depois passar para uma discussão coletiva, finalizando com a aprovação das reformulações sugeridas e das possíveis propostas de continuidade. Em 2002, foram realizadas três dessas avaliações coletivas. A título de exemplo, a partir do relatório produzido na época, detalharei a primeira delas, ocorrida, no final de agosto de 2002, na Escola Sindical “Sete de Outubro”:

O primeiro passo foi discutir com o grupo na terça-feira, no Centro Cultural, o que era avaliar. Depois de levantadas várias questões, discutimos o sentido de uma avaliação diagnóstica, sendo definido que o processo aconteceria em três etapas: resposta individual a um roteiro, uma conversa de cada dupla com a coordenação tendo como referência o roteiro e um grande encontro que aconteceria em um domingo na Escola Sindical 7 de Outubro. Para isso foi passado para todos o roteiro que deveria ser respondido individualmente: “Como avalio minha participação no projeto”; “O que me propus a fazer? O que fiz? O que não fiz? Por quê?”; “O que o projeto está trazendo para minha vida?”.

Depois de uma série de dinâmicas e reflexões sobre os sentidos atribuídos ao projeto, passou-se a discutir a pauta da avaliação:

Dentre as discussões, os jovens avaliaram o relacionamento no grupo, constatando que havia dificuldades nos debates, muitas vezes por existir opiniões diversas, mas que as relações entre as pessoas, em geral, eram boas. Colocaram que existirá sempre divergências nas opiniões, e o importante é saber refletir sobre elas, além disso, é necessário agir sempre com transparência em um grupo. Em relação às regras, foi definido que precisavam ser refeitas de tal modo a se adequar às dificuldades que os jovens encontraram em cumprir as atuais. Alguns falaram dos limites que as regras impõem, mas foi consenso que elas são necessárias para uma boa convivência e para se alcançarem os objetivos. Já sobre a questão das faltas saíram várias propostas, mas no final foi decidido por consenso a necessidade de justificar as faltas, com aviso prévio. Outro ponto tratado foi uma discussão que já vinha sendo feita sobre a relação entre as linguagens artístico/culturais e a crítica de uma maior centralização nos grupos de *Hip Hop*. Foi definido que os outros grupos precisavam ocupar mais espaço, mas que isso só se daria com a atuação deles. Sobre as comissões que eram tiradas para atividades específicas, constatou-se que estava havendo falta de comunicação entre os próprios integrantes das comissões e entre as comissões e o restante do grupo; foi sugerida uma programação de visitas entre os grupos para se conhecerem melhor e o trabalho na comunidade; sobre os cursos, surgiram várias críticas e sugestões. Por exemplo, em relação aos projetos, surgiu a crítica de que o ritmo das aulas estava muito lento e estavam perdendo o foco. Ao mesmo tempo estavam gostando do livro utilizado e que precisavam dar mais atenção ao diagnóstico e ao cronograma. Foi sugerido também concretizar mais as discussões, tomando outros projetos como exemplo e ampliar o debate no grupo sobre os projetos de cada dupla. Sobre o eixo de leitura e escrita, foi demandado que oferecessem mais subsídios gramaticais: “tem que ensinar a gente a escrever”. (ARQUIVOS OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Sistematização das avaliações. Luiza Moreira, 2002).

As avaliações tiveram impactos na organização e no funcionamento do projeto. Nesse caso específico, os relatos desse período evidenciam que a equi-

pe constatou que a lógica do projeto estava se voltando mais para as discussões teóricas em torno da elaboração dos projetos, distanciando-se da prática concreta dxs jovens, que deveria ser a referência central nesse processo, sendo necessária uma mudança de foco. Ficou clara também uma demanda de maior autonomia por parte dxs jovens. A equipe fez uma autocrítica, percebendo que o ritmo teria de estar mais centrado nxs jovens e suas necessidades, cabendo aos/às educadorxs o papel de mediadorxs, de fato, o que implicava em atuar como elemento crítico, questionando, pontuando, levando a refletir, mas também possibilitar o acesso aos conhecimentos a partir de solicitações que deveriam vir delxs, ou seja, ajudar no que éramos demandadxs. O relato a seguir evidencia as consequências práticas dessa avaliação:

A partir da avaliação de agosto o projeto passou a adotar uma nova postura com relação aos jovens procurando estimular a autonomia de cada um deles e do grupo. Desde então os jovens foram incentivados a assumirem um papel onde eles também seriam responsáveis pelo desenvolvimento do projeto. Algumas estratégias foram adotadas como, por exemplo, a criação de comissões que funcionariam para dar suporte ao cotidiano do projeto e/ou para acolher e viabilizar demandas do próprio grupo. Foram criadas as comissões de cultura, mural, lanche. (ARQUIVO DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Relato sistematização. Claudinéia Coura, 2002).

Em outubro de 2002, foi realizada também uma reunião com xs financiadorxs do projeto, na qual aconteceu uma apresentação dxs jovens explicitando o processo formativo desenvolvido até então, os resultados alcançados e as perspectivas de continuidade. Realizou-se ainda uma reunião com xs coordenadorxs dos grupos culturais participantes, na qual foi feita uma avaliação da formação e as possíveis repercussões nos grupos envolvidos. Nesse momento, já foi possível perceber os limites da proposta de xs jovens atuarem como multiplicadores nos seus grupos de origem, por diversos motivos: nem sempre aqueles indicados pelo grupo eram lideranças reconhecidas; xs jovens não conseguiam reproduzir os conteúdos discutidos e muitos delxs apresentavam dificuldades em envolver o seu grupo na própria discussão dos projetos que estavam sendo elaborados; havia também uma distância muito grande entre a experiência dxs jovens no projeto – que ia muito além dos conteúdos discutidos, gerando uma ampliação pessoal e cultural que não era possível reproduzir para xs seus/suas companheirxs – e os tempos e ritmos do cotidiano dos grupos – criando em muitos casos situações de distanciamento e dificuldades de relacionamento, como ciúmes e disputas pessoais. Concluímos que pensar na formação de multiplicadores pressupunha uma outra concepção educativa, linear e reduzida à transmissão de conteúdos previamente definidos, muito

distante do que pretendíamos e do que estávamos vivenciando. Nesse momento, percebemos que deveríamos investir na formação daquelxs jovens, estimulando-os a envolver o seu grupo na discussão e implementação do seu projeto, mas sem a pretensão de que reproduziriam o processo de formação vivido.

Esse primeiro período do projeto culminou em um evento realizado no Teatro “Dom Silvério”, em março de 2003, com o duplo objetivo de ser o marco simbólico da finalização da primeira fase do *Projeto Formação de Agentes Culturais*, mas, principalmente, um meio de divulgar os projetos desenvolvidos pelxs jovens junto a organizações não governamentais, universidades e possíveis financiadores. Foi o primeiro evento de maior envergadura produzido pelxs próprixs jovens de acordo com as habilidades adquiridas ao longo do processo de formação.

Foi produzido e distribuído um fanzine com uma síntese de cada um dos projetos e com os contatos dxs jovens responsáveis. Para a apresentação, cada dupla preparou um pôster. Na introdução do fanzine se explica:

Este não é um fanzine qualquer. Aqui você vai encontrar jovens que produzem cultura na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Aqui você vai conhecer grupos culturais que estão com muito desejo de envolver os jovens da sua comunidade em projetos socioculturais. Aqui você vai encontrar jovens pobres que, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, têm esperança na transformação deste país. Jovens que lutam pelo direito de serem e viverem a sua Juventude (ARQUIVO DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Fanzine D-ver. Cidade Cultural, 2003).

Foi produzido também um minidocumentário em vídeo com depoimentos dxs jovens sobre o processo vivenciado no projeto, além de uma apresentação na qual puderam expressar as diferentes linguagens culturais com as quais se encontravam envolvidos, como a percussão, a dança, o teatro e a música. A produção do evento demandou um grande esforço, revertendo em uma maior integração e aprofundando a discussão em torno da identidade do grupo e das perspectivas de sua continuidade, relatada a seguir.

O FUNCIONAMENTO DO PROJETO: SEGUNDA FASE

A segunda fase do projeto foi marcada pela busca da autonomia do grupo e formas de atuação cultural em rede. Desde o final do ano anterior, xs jovens já vinham discutindo as perspectivas de continuidade, pois havia um

sentimento comum de que “o grupo tem que continuar depois que o projeto acabar”. Muitas das reuniões ocorreram sem a presença da equipe de educadorxs e monitorxs, uma exigência dxs próprixs jovens: “temos que rediscutir nossas ações sem monitoria, fazer sozinhos!”. Todo esse processo culminou na criação de uma rede de agentes culturais, intitulada D-ver.cidade Cultural, com a participação do mesmo grupo do ano anterior. O próprio nome já apontava os objetivos propostos, resultado de muitas discussões entre xs próprios jovens até chegarem a essa escolha.



(Logotipo Do D-Ver.cidade. Arquivo do Observatório da Juventude)

Ao se referir à diversidade cultural, o grupo expressava a sua própria realidade de estar composto por jovens ligadxs a diferentes linguagens culturais. Mas também expressava a intenção de aceitar e incentivar as diferenças culturais na sua atuação. Segundo elxs próprixs, a escrita da palavra diversidade apresentava um duplo sentido, pois se referia também a “ver a cidade”, pontuando a centralidade do território e da cidade para xs jovens, constituindo-se em um dos eixos de atuação da Rede, que se concretizava no outro sentido possível, o “dever com a cidade”, o compromisso em intervir nos seus bairros de origem.

Com a criação do D-ver.cidade, foi eleita uma coordenação, que passou a ser a interlocutora direta com a equipe de educadorxs na definição das atividades formativas. Foi elaborado também um projeto específico, para além dos projetos individuais dos grupos, por meio do qual foi garantido com xs mesmxxs apoiadores do Projeto de Formação a continuidade do financiamento para xs jovens e para algumas das atividades propostas.

Ao longo do ano de 2003, as atividades formativas continuaram acontecendo, de segunda a quinta-feira à noite. Como no ano anterior, houve continuidade do eixo educativo Leitura e Redação de Textos, assim como as oficinas de Expressão Corporal, acrescidas agora de vivências de dinâmicas de grupo que pudessem ser utilizadas nas atividades formativas desenvolvidas pelxs próprixs jovens nos seus grupos e nas atividades educativas em que muitxs

delxs estavam começando a se envolver. Os dois dias restantes eram reservados para discussão e planejamento das atividades da Rede.

De acordo com as demandas do grupo, foram organizadas algumas atividades formativas no centro cultural envolvendo a todxs. Uma delas, por exemplo, foi um curso de *Formação de Educadores Populares*, com duração de três meses, com encontros uma vez por semana, com o objetivo de aperfeiçoar pedagogicamente as oficinas culturais que várixs delxs passaram a ministrar em seus bairros. Além disso, ao longo do ano, houve demandas de discussão de temas referentes à realidade brasileira, ampliando a formação do grupo em temas como políticas públicas, racismo e questão étnico-racial etc.

Outro esforço do D-ver.cidade foi a busca de financiamento aos projetos elaborados pelas duplas. Mas grande parte delxs não conseguiu os recursos demandados, dificultando a sua implantação nos moldes previstos, um desafio presente até hoje, apesar da ampliação dos editais de fomento à cultura principalmente a partir de 2006. Diante dessa realidade, várixs delxs buscaram adaptar as ações previstas aos recursos adquiridos, desenvolvendo eventos e oficinas, envolvendo um número considerável de jovens, atuando como agentes culturais nos seus bairros e se aperfeiçoando nessa função. Podemos citar como exemplos os seguintes eventos:

- Faverock, um evento de rock pensado e organizado pelo grupo Pelos de Cachorro, que aconteceu na Vila Marçola, no Aglomerado da Serra, região sul de Belo Horizonte;
- Mostra Cultural Novas Raízes, idealizado e organizado pelo grupo teatral Novas Raízes, do bairro Flávio Marques Lisboa, região do Barreiro;
- Batalha do *Hip Hop* contra Fome, organizada pelo grupo DMHC (Defensores do Movimento *Hip Hop* de Contagem), no bairro Icaivera, em Contagem;
- Inauguração do Projeto Barraco da Cultura, no bairro Vila Beatriz, em Contagem;
- I Cultura em Ação, realizado pela Aliança Cultural Taquaril, no bairro Taquaril, zona Leste de Belo Horizonte;
- O Grito, encontro de *Hip Hop* de Betim, promovido pelo Dialeto Cultural.

Coerente com a proposta de se constituir em uma rede de agentes culturais, o D-ver.cidade promoveu algumas atividades próprias, abertas aos/às jovens interessadxs. Uma delas foi o RedeAtividade, que consistiu em oficinas oferecidas aos/às integrantes de grupos culturais juvenis da periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, na perspectiva de aperfeiçoar a ação

cultural que já desenvolviam, fortalecendo a criação de uma estética própria. Ao mesmo tempo, pretendia ser um espaço de convivência e diálogo entre professorxs e alunxs da UFMG e jovens da periferia da cidade.

O RedeAtividade, organizado e coordenado pelxs jovens do *D.ver-cidade Cultural*, ofereceu, entre junho e agosto de 2003, cinco oficinas, atingindo um total de 140 jovens. As oficinas foram ministradas por professorxs e alunxs das Faculdades de Educação, Letras e Artes Cênicas da UFMG e privilegiaram o exercício dos sentidos e de habilidades: voz, corpo, ritmo, percepção/visão e produção poética. Outro espaço de atuação do D-ver.cidade foram as escolas, principalmente aquelas da rede municipal de Belo Horizonte, que convidavam xs jovens a ministrarem oficinas. Em 2003, foram realizadas oficinas em 11 escolas municipais, quase sempre nos seus bairros de origem. Além disso, participaram de uma mesa redonda e ministraram seis oficinas na Semana Ser Professor: ampliando os espaços de formação, realizado na Faculdade de Educação da UFMG. Também participaram do Seminário Encontro de Arte e Educação, promovido pela Escola Guignard, em agosto de 2003, na mesa redonda: Arte e educação em diálogo com as culturas juvenis, e do 2º Encontro Nacional de Universidades, promovido pela PUC-Minas, em setembro de 2003, no debate sobre protagonismo infanto-juvenil. Tiveram ainda presença na mídia, descrevendo a experiência do projeto, discutindo a importância da criação de espaços culturais para xs jovens da periferia e uma metodologia de trabalho com jovens. Em 2003, participaram do Caleidoscópio, um programa de entrevistas da TV Horizontes, e do programa Brasil das Gerais, da Rede Minas. Também foram foco de reportagens nos jornais impressos Estado de Minas e O Tempo.

Outro campo de atuação do D-ver.cidade, nesse ano de 2003, foi o das Políticas Públicas de Juventude, um debate que estava se iniciando no Brasil naquela época, como vimos. O tema não era novo para xs jovens, pois já havia sido tratado em alguns momentos da formação no ano anterior.

Mas o que gerou um envolvimento maior de todxs foi a participação no Fórum Social Mundial, em janeiro de 2003, em Porto Alegre. A motivação inicial foi a participação em uma oficina promovida pelo recém-criado Observatório da Juventude da UFMG, o Observatório Jovem, da Universidade Federal Fluminense (UFF), a ONG Ação Educativa de São Paulo e o Projeto Redes e Juventudes, que envolvia 25 projetos de estados do Nordeste. Os relatos evidenciam o impacto dessa viagem para xs 20 jovens participantes. Um primeiro aspecto foi a viagem em si, na medida em que foi a primeira vez que saíram de Minas Gerais. O percurso de ida e volta possibilitou muita conversa, muitas brincadeiras e “zooações”, que fortaleceram o sentido do grupo; reforça-

do pela experiência no Acampamento da Juventude, onde milhares de jovens do Brasil e de vários países da América Latina e Europa se encontraram em clima de festa e de debates, possibilitando as trocas de experiências e contatos. Na oficina realizada, puderam conhecer jovens participantes de projetos sociais semelhantes, ampliando a visão de mundo e principalmente a discussão política sobre a realidade própria da juventude. Como lembra um dos jovens:

O Fórum Social marcou muito. Porque lá percebemos que não era só a gente de BH, no Brasil existem pessoas que pensam nesta mudança. Aprendemos com a experiência de outras pessoas e levamos para nós. O Fórum deu uma visão mais ampla, tanto política como social (NONATO, 2003, p. 41).

A partir dessa oficina no Fórum Social Mundial, o Observatório da Juventude da UFMG continuou sua articulação com a ONG Ação Educativa, de São Paulo, o Observatório Jovem, da UFF, e o Projeto Redes e Juventudes, amadurecendo a proposta de criação de uma rede nacional de grupos, entidades e movimentos juvenis, implementada de forma autônoma pelos próprios jovens.

Nessa perspectiva, os jovens do D-ver.cidade foram convidados a participar da 1ª Semana Nacional da Juventude, promovida pela Comissão Especial dos Direitos da Juventude do Congresso Nacional, nos dias 23 a 25 de setembro, em Brasília. Nesse evento, estiveram presentes todos os agentes culturais. Semelhante ao que ocorreu em Porto Alegre, os jovens tiveram oportunidade de conhecer Brasília, conviver por três dias no Congresso Nacional com um grande número de jovens militantes de todo o Brasil, ampliando a reflexão sobre os direitos da juventude e sobre a questão das políticas públicas voltadas especificamente para os jovens.

Ali foi estimulado que os jovens do D-ver.cidade organizassem uma oficina no Fórum Social Brasileiro, que ocorreria em outubro, em Belo Horizonte, com o objetivo de discutir a criação da rede. A oficina Tecendo Teias, preparada e coordenada pelos jovens ligados a essas entidades, contou com a presença de 80 jovens de vários estados brasileiros. Nela decidiu-se pela construção gradativa de uma rede nacional, que deveria ser criada em um encontro nacional previsto para julho de 2004 em Recife. Foi definido que cada região promoveria um encontro na perspectiva de fortalecer as redes locais e a produção de um informativo mensal para garantir a comunicação entre as diferentes regiões.

O coroamento desse processo de formação e atuação no âmbito das políticas públicas de juventude foi a realização do Seminário de Políticas Públicas

da Juventude, promovido pelo D-ver.cidade Cultural e a ONG Contato nos dias 25 e 26 de outubro de 2003, na Faculdade de Direito da UFMG. Para a realização do seminário, xs jovens se envolveram em todas as etapas. Coordenaram a realização de dois pré-seminários, no centro cultural, onde foram definidos e discutidos os eixos temáticos do seminário: Educação, saúde e qualidade de vida; Cultura e diversidade; Violência e Passe livre. Uma comissão garantiu a assessoria de imprensa e a divulgação, outra produziu o material gráfico e finalmente uma comissão ficou responsável pela infraestrutura. Nessa etapa de preparação, xs alunxs de Licenciatura do curso de Ciências Sociais promoveram uma série de discussões sobre Estado e políticas públicas, aprofundando a reflexão sobre o tema. Nos dois dias do seminário, xs jovens do D-ver.cidade e da Contato assumiram a coordenação, garantindo a participação de cerca de 450 jovens da Região Metropolitana de Belo Horizonte, além de João Monlevade, Divinópolis e Serra do Cipó. O seminário contou com mesas redondas com a participação de pesquisadorxs da área e grupos de trabalho para discutir os eixos temáticos. Dessas discussões foram levantadas as demandas e necessidades da juventude, concretizadas em uma Carta Aberta²⁰, entregue às autoridades municipais e estaduais.

Essa segunda fase do *Projeto Formação de Agentes Culturais* finalizou com um encontro de dois dias para avaliação no início de janeiro de 2004, no Remar²¹. Analisamos todo o processo vivenciado e apontamos as perspectivas de continuidade do D-ver.cidade. A avaliação foi iniciada com uma dinâmica na qual cada um/a expressou, através de um desenho, como se via antes de iniciar o projeto e como estava se vendo naquele momento. Na plenária que se seguiu, xs jovens foram verbalizando sobre os desenhos realizados, quase sempre explicitando o crescimento pessoal, o aumento da autoestima e da confiança, a ampliação de experiências e a descoberta de novos horizontes, como evidenciam alguns dos relatos transcritos a seguir:

Me desenhei muito pequeno, quase não me via, era eu antes do projeto. E agora me desenhei muito forte, visto de longe. Antes me sentia um João-ninguém, nem eu mesmo acreditava em mim, estava a um passo de entrar para a criminalidade. Agora, não só os cabelos cresceram, mas as ideias também.

²⁰ Essa carta, assim como os materiais utilizados ou produzidos durante o projeto, está disponível na página do Observatório (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE, 2015).

²¹ Casa de retiros dos Irmãos Maristas localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Eu desenhei um ponto de interrogação. Eu me sentia perdida, sem perspectivas de futuro. Achava que teria o mesmo futuro dos meus amigos do bairro. Depois do projeto, passei a ter mais autoestima, tenho orgulho, eu afirmei minha identidade de favelada.

Antes eu tinha muitas dúvidas, não me reconhecia. Hoje já sou cheio de ideias e muitos conflitos. Cresci muito com os novos conhecimentos que adquiri.

Antes eu era meio perdido nos sonhos. Hoje vejo que os sonhos, só, não bastam. O grupo foi para mim uma porta através da qual entrei para outros mundos, conheci muita gente, cresci.

Desenhei um cérebro pequeno sem nenhuma interrogação. Era muito fechado na própria comunidade e no *Hip Hop*. Depois do grupo, o cérebro cresceu, tá cheio de interrogações, mas também estou encontrando algumas respostas que precisava. Uma coisa importante para mim foi aprender a lidar com as diferenças.

Antes, me sentia desacreditado, não confiava em mim mesmo. Agora, passei a acreditar em mim e a correr atrás das coisas que acredito (ARQUIVOS OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Relatório Avaliação Remar, 2004).

Xs bolsistas também se avaliaram, expressando um crescimento pessoal e profissional significativo, como nos mostram alguns dos relatos transcritos a seguir:

Antes, era só mais um “neguinho”, hoje me sinto mais forte, um negão! Vejo que eu era muito inocente. Sinto que hoje consigo ouvir mais, falar mais, ver mais longe! Tive muitos ganhos pessoais com o projeto e me sinto mais segura para levar minha vida!

Eu andava com muitas dúvidas sobre a Sociologia, se seria sociólogo ou não, tinha muitas pedras no meu caminho! Hoje, me sinto mais seguro, sei mais o que quero e estou aprendendo a superar obstáculos! (ARQUIVOS OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. Relatório Avaliação Remar, 2004)

Na sistematização realizada após as verbalizações, foi explicitada a ênfase dada por quase todos às transformações ocorridas na vida pessoal, com uma ampliação de experiências vivenciadas e um forte movimento em direção a outras realidades, além do reforço da autoestima e confiança, com as pessoas se considerando mais flexíveis e abertas às diferenças.

Na sequência, foi pedido que xs jovens, em pequenos grupos, elaborassem uma nova proposta do *Projeto Formação de Agentes Culturais*, com o formato e as modificações que achassem necessárias. Na plenária, a discussão foi longa, com posições diferenciadas em vários dos aspectos levantados. Houve consenso quanto à importância da continuidade do eixo formativo Expressão Corporal, da Leitura e Redação de Textos, apesar das críticas ao formato de-

masiadamente escolar. Outro ponto de continuidade deveria ser a ampliação e o aprofundamento das discussões temáticas, dizendo-se ser necessário discutir como levá-las para os grupos de origem. Nesse sentido, todos concordaram sobre as dificuldades para replicar as discussões nos grupos de origem: “Não dá para querer trabalhar com a pessoa aqui querendo atingir o seu grupo lá”. Outro aspecto ressaltado foram as viagens, elogiadas por todos, e sugestão para ampliar as visitas e frequência aos espaços e eventos culturais, diminuindo o tempo com atividades em sala. A coordenação foi objeto de críticas, indicando-se que deveria haver uma escuta maior aos/às coordenadorxs do D-ver.cidade na tomada de decisões, além da superação de algumas atitudes paternalistas, estimulando ainda mais a autonomia do grupo. Outro ponto de consenso foi a necessidade do envolvimento de todos com o D-ver.cidade, criticando os níveis diferenciados de investimento por parte do grupo.



FIGURA 3: Formação de Agentes Culturais Juvenis. Encontro de avaliação final. 2004. Justinópolis.

No outro dia do encontro, foram discutidas as perspectivas de continuidade, apontando para as prioridades. Um primeiro aspecto constituiu-se de debater as possíveis formas de fortalecer o D-ver.cidade, entendida não só como uma articulação de agentes culturais, mas também uma rede de grupos culturais. Foi de-

finida a necessidade de construir uma carta de princípios que deixasse mais clara a identidade da rede, bem como a sua formalização e registro como entidade sem fins lucrativos. Definiu-se que a coordenação do D-ver.cidade seria eleita anualmente e a organização seria no formato de comissões. Criou-se também uma nova comissão, de Intercâmbio, com o objetivo de fomentar as relações entre os grupos integrantes da rede e ampliar o contato com novos grupos culturais.

Discutiu-se bastante sobre a figura dx agente cultural, enfatizando o seu papel de referência na comunidade, a partir de ações de articulação com as entidades e grupos no bairro, bem como a de promotor/a de ações culturais locais. Nesse aspecto, a prioridade foi dada à busca de financiamento tanto para os projetos locais quanto para a sustentação do próprio D-ver.cidade. É importante pontuar que a figura e a atuação dx agente cultural se tornaram uma referência para a continuidade das ações de extensão do Observatório. Em relação à continuidade da formação, foi definido que a coordenação do D-ver.cidade iria se reunir com a diretoria do Centro Cultural da UFMG para definir as bases da parceria daquele momento em diante, reivindicando a ocupação mais definitiva da sala na qual desenvolviam as atividades até então.

O D-VER.CIDADE CULTURAL COMO GRUPO AUTÔNOMO

A partir de 2004, o D-ver.cidade continuou suas atividades como grupo autônomo, contando com a parceria do Observatório da Juventude. Foi definida uma coordenação, que passou a dirigir os trabalhos desenvolvidos pelos jovens. O grupo continuou sediado no Centro Cultural da UFMG, onde se reuniam em equipes de acordo com a atividade a ser elaborada, com um encontro geral de avaliação semanal. Em 2004, investiram na realização de oficinas culturais nos mais diferentes espaços, desde ONGs a escolas públicas, a partir de um projeto aprovado pelo Instituto Marista de Solidariedade. Também se envolveram na mobilização e organização de ações coletivas, como o Coletivo *Hip Hop* Chama, dando continuidade aos primeiros encontros, desenvolvendo agora um projeto coletivo ligado ao *Hip Hop* por meio do qual desenvolveram shows e oficinas em torno do tema da redução de danos. Também fizeram uma parceria com o Projeto Rede Lê²², ficando responsáveis pela mobilização cultu-

²² Projeto de comunicação e cultura desenvolvido pelo Centro Cultural da UFMG e apoiado pela prefeitura de Belo Horizonte, tendo como eixo nove centros de computação em escolas das nove Regionais da cidade.

ral nas diferentes regiões, descobrindo e articulando os grupos existentes com os Núcleos de Comunicação e Cultura, bem como promover manifestações culturais nas escolas envolvidas no projeto.



FIGURA 4: Jovens integrantes do D-ver.cidade Cultural com a camisa do grupo. 2004.

Mas os recursos não eram suficientes para todxs xs integrantes. Várix delxs passaram a garantir a sobrevivência atuando como educadorxs em oficinas culturais, já outrxs tiveram de buscar outros trabalhos. Dessa forma, a participação dxs integrantes do grupo passou a ser muito variável. No final de 2004, realizaram uma parceria com o Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano (NESTH), um programa de extensão da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG, que desenvolvia uma incubadora de cooperativas populares. Dessa forma, conseguiram formalizar o D-ver.cidade como uma associação cultural sem fins lucrativos, possibilitando buscar recursos em outras fontes.

O D-ver.cidade continuou ativo como uma rede de grupos culturais até 2008, com envolvimento diferenciado dxs integrantes, com ênfase em ações de arte educação. Com o passar dos anos, xs jovens foram descobrindo outros caminhos e passaram a investir em projetos sociais. Em 2010, já bem esvazia-

do, o nome e o CNPJ foram assumidos por um dos grupos originais, o Negros da Unidade Consciente (NUC), que continua desenvolvendo atividades socio-culturais em Belo Horizonte.

ALGUNS APRENDIZADOS DA EXPERIÊNCIA

Todo esse processo vivenciado pelos jovens foi refletido na pesquisa realizada por Symaira Poliana Nonato (2010), na qual os jovens relataram, depois de alguns anos, as repercussões do projeto em suas vidas. Um aspecto muito enfatizado na experiência foi a aprendizagem de conviver com a diferença a partir da relação estabelecida com as diversas linguagens culturais, como diz um deles:

Até hoje eu carrego um senso de ética e respeito às outras linguagens. Por exemplo, o Funk, eu não gosto, porém consigo ver a importância deste para a comunidade. E isso não é só para a vida artística, mas para a vida toda, de saber entender as diferenças. O próprio respeito às linguagens, antes eu odiava Funk e pronto, hoje, não (Frank *apud* NONATO, 2010, p. 80).

Realçam também a importância da aprendizagem do trabalho coletivo, da aceitação de ideias diferentes:

A importância de trabalhar em parceria, em conjunto com outras pessoas diferentes. Aceitar a diversidade. A forma de ver como é importante contribui na comunidade onde mora, participando de grupos, ações e entidades (Barbosa *apud* NONATO, 2010, p. 78).

Uma outra dimensão muito enfatizada foi a contribuição da experiência no projeto para a construção de identidades positivas:

Porque me deu oportunidade de fazer coisas, sozinho ou com poucas pessoas eu não teria condição de fazer. Quanto ao lado pessoal foi muito boa, a questão do trabalho de afirmação, de me valorizar enquanto sujeito (Raimundo *apud* NONATO, 2010, p. 83).

Em especial, explicam as mudanças no reconhecimento e na aceitação de ser negro, como nos diz esta jovem:

Apesar de já ter uma opinião formada, eu mudei muito, minha concepção de vida, de valores humanos... Foi através dele (DVerCidade) que eu me

reconheci como negra, foi a melhor coisa na minha vida, foi assumir meu cabelo sarara e me sentir negra e linda, coisa que eu não achava (Raquel *apud* NONATO, 2010, p. 84).

Em 2011, fizemos uma reunião com xs integrantes do projeto para a devolução da pesquisa realizada e discussão coletiva dos resultados. Conseguimos reunir 25 dxs “jovens” (não tão jovens mais!) no Centro Cultural da UFMG, em um encontro permeado pela emoção das memórias e pelos reencontros. Passados tantos anos da experiência vivida, os depoimentos foram muito significativos. Assim como na pesquisa de Nonato (2010), elxs enfatizaram as repercussões que o projeto produziu na vida de cada um/a delxs no que diz respeito ao crescimento pessoal, à conquista de autoconfiança, construção identitária e, principalmente, na ampliação dos projetos de vida. Percepção reforçada pela constatação de que, dxs 35 integrantes, 24 delxs continuavam atuando de alguma forma na área cultural. E, mesmo não considerando que entrar na universidade, por si, seja critério universal de reconhecimento profissional, podemos comemorar que 11 delxs já haviam cursado ou estavam cursando o Ensino Superior, dois deles na Pós-graduação.

Fica muito claro que o processo educativo desencadeado *pela Formação de Agentes Culturais* interferiu de alguma forma na vida dxs jovens participantes. Para uns/umas, mais, para outras, menos, para cada um/a de acordo com o seu momento e o seu desejo, mas podemos dizer que para todxs significou uma experiência no sentido atribuído por Bondia (2002): aquela que nos passa, nos toca, e ao nos passar nos forma e nos transforma.

Mas não só para xs jovens, também para xs educadorxs e para xs alunxs de graduação que por ela passaram. De um lado pela satisfação que produziu ao constatar a força dos processos educativos na vida dxs jovens, possibilitando-lhes construir identidades positivas, ampliar o campo de possibilidades e reelaborar projetos de vida. Ou seja, funcionar como suporte nos seus processos de individuação. Ao mesmo tempo em que funcionou também como um espaço de experimentação pedagógica, incentivando a criação de conteúdos, técnicas e principalmente a construção de uma postura diante dxs jovens. Tudo isso significou um crescimento pessoal e profissional de toda a equipe, a tal ponto que se tornou uma referência em torno da qual o Observatório veio construindo suas ações posteriores.

Tais constatações apontam para as possibilidades e alcances da extensão universitária. Nesse caso, o projeto significou a experimentação do possível, ou seja, demonstrou na prática que é possível desenvolver um trabalho com jovens que faça a diferença na vida delxs, sem utilizar grandes recursos hu-

manos e/ou financeiros. Acredito que esta seja uma das funções da extensão: construir experimentações que possam subsidiar políticas públicas, no nosso caso, voltadas para as juventudes. Ao mesmo tempo, o projeto possibilitou a construção de uma proposta metodológica centrada nos sujeitos jovens, concretizando outra faceta da extensão que é ser espaço de construção de conhecimentos. Aliada a essa dimensão, o projeto desenvolveu uma investigação de caráter antropológico e simultaneamente possibilitou aos/às alunos da graduação o exercício concreto de planejar, ministrar atividades educativas e avaliá-las, desenvolvendo uma prática de ensino, mas também de pesquisa. Possibilitou, assim, a vivência da indissociabilidade dos três pilares constitutivos da universidade. Enfim, como refletimos no capítulo anterior, o projeto significou a concretização de uma perspectiva da extensão como um espaço que possibilita experimentar e construir perspectivas metodológicas, saberes e conhecimentos a partir das intervenções realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORROCHANO, Maria Carla; WRASSE, Dilson. *Elaboração participativa de projetos: um guia para os jovens*. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. *JOVENes*. Revista de Estudios sobre Juventud, Mexico, Nueva Epoca, ano 6, n. 17, julio-diciembre 2002.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília (Org.) *Juventude e Escolarização*. Brasília: MEC/Inep/Comped. 2002

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. *Revista de Estudios sobre Juventud*, n. 22, p. 314-331, jan.-jun. 2005.

_____. *A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, n. 21, 2002.

_____; DAYRELL, Juarez. Juventude, práticas culturais e identidades negras. *Relatório de Pesquisa*. 2004. Mimeo.

_____; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília. *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Fapesp, Ação Educativa, Editora Global, 2007. p. 47-82.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

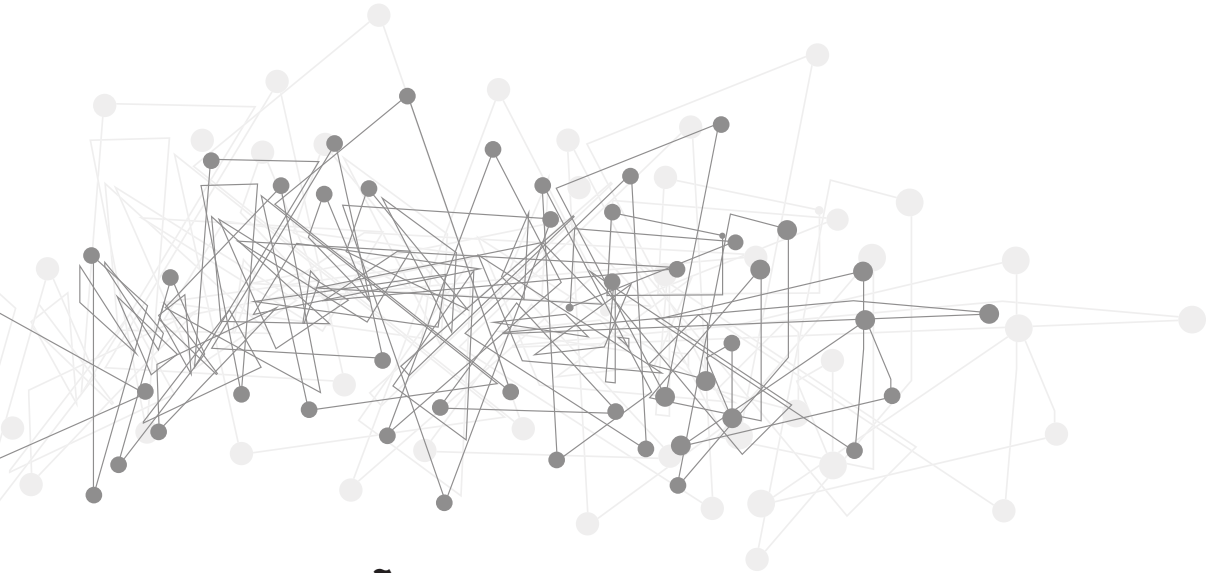
LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan/fev/mar/abril 2002, p. 20-28.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 91-97.

NONATO, Symaira Poliana. *As repercussões de um projeto socioeducativo: a trajetória de vida de jovens de periferia de Belo Horizonte e Região Metropolitana*. 2010. (Monografia). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, 2010.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UFMG. Belo Horizonte: Portal. Disponível em: <www.observatoriodajuventude.ufmg.br>. Acesso em: 01 mai.2015.

VILUTIS, Luana. Ação Agente Cultura Viva: contribuições para uma política cultural de juventude. In: BARBOSA, Frederico; CALABRE, Lia. (Orgs.). *Pontos de cultura: olhares sobre o Programa Cultura Viva*. Brasília: Ipea, 2011. p. 111-137.



FORMAÇÃO DE AGENTES DE PROJETOS SOCIAIS

Saulo Pfeffer Geber

Ivan Faria

Francisco André Silva Martins

Paulo Henrique Queiroz Nogueira

Priscilla D'Agostini

Rômulo Pereira Silva

Warley Fabiano Santos

Como sinalizado na introdução deste livro, o Observatório da Juventude (OJ) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem desenvolvido diferentes ações educativas para/com jovens e formadorxs que trabalham com públicos juvenis, buscando embasar suas ações numa proposta articulada de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Tais experiências, embora diversas entre si, têm em comum a ideia de que, em educação, um trabalho de formação deve partir do (re)conhecimento das características socioculturais dos sujeitos envolvidos (educandxs e educa-

dorxs), bem como de suas demandas e expectativas, assim como dos contextos e *backgrounds* culturais que convocam estratégias e perspectivas para a formação. A partir daí, é possível construir coletivamente um projeto político-pedagógico que possibilite aprendizagens significativas.

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a experiência do Observatório da Juventude no desenvolvimento do curso de *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, que ocorreu por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em parceria com o Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec/UFGM), em 2013.

O curso teve como objetivo formar agentes para a formulação e atuação em projetos sociais e ofertou duas turmas para um público da região metropolitana de Belo Horizonte, diversificado em termos de experiências educacionais e profissionais, filiações institucionais, áreas e perspectivas de atuação. O trabalho desenvolvido enfrentou o desafio e a responsabilidade de articular-se a um programa institucional de larga escala, o Pronatec, cujas estruturas e objetivo são bastante estandardizados e cujos cursos, ofertados pelas unidades parceiras, são apresentados por meio de um catálogo¹.

Parte do desafio enfrentado na realização do curso foi justamente a busca do equilíbrio entre as exigências burocráticas e institucionais do programa e a construção de uma metodologia própria que respeitasse a filosofia das ações do Observatório da Juventude, assentando suas proposições formativas na processualidade da gestão pedagógica e na participação dialógica.

E são justamente esses aspectos metodológicos do trabalho com jovens que buscamos aqui apresentar, posto que, apesar de existir uma ampla gama de sujeitos e organizações desenvolvendo ações educativas com/para jovens pelo país afora, não são muito numerosos os trabalhos de sistematização de tais ações.

Propomo-nos então a traduzir a experiência de formação empreendida em um texto organizado em dois blocos temáticos. No primeiro, apresentamos uma contextualização mais ampla sobre o trabalho e a formação de agentes sociais e culturais, seguida da caracterização e da estruturação do curso (objetivos, público-alvo, matriz curricular, metodologia). No segundo bloco, optamos

¹ O Guia Pronatec de Cursos (MEC, 2013) apresenta 636 ementas de cursos aprovados pela coordenação geral do programa. Em um dos Eixos Tecnológicos, denominado Desenvolvimento Educacional e Social, há uma proposta específica para o curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais, que define carga mínima de 160 horas e escolaridade de pelo menos Ensino Fundamental incompleto. A ementa define que o agente de projetos sociais “Atua junto às organizações sociais na elaboração e execução de projetos sociais, desde o levantamento de demandas, estabelecimento de metas, ações e estratégias, à captação de recursos e prestação de contas” (p. 7).

por uma apresentação descritiva e reflexiva do processo de formação (conteúdos e dinâmicas). Por fim, concluímos com uma reflexão sobre o potencial e os desafios da formação de agentes de projetos sociais.

FORMAÇÃO DE AGENTES DE PROJETOS SOCIAIS: ELABORANDO UMA PROPOSTA

Trabalhando na área social

A conciliação entre desenvolvimento econômico e social é um desafio para a promoção da coesão de qualquer sociedade e as formas de perceber e enfrentar tal empreitada variam em diferentes contextos históricos e sociais.

No Brasil, as desigualdades são parte constituinte do tecido social, bem como a insidiosa debilidade do Estado em responder de forma eficaz às manifestações dessas desigualdades nos planos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da seguridade etc.

Bourdieu (1998) constrói uma imagem interessante para se pensar a gestão dos desequilíbrios no âmbito do Estado, que atuaria por meio de duas mãos: a direita, representada por financistas, burocratas e bancos, que buscam sempre a geração ou mobilização de “capitais”; e a mão esquerda, “gastadora”, composta por educadorxs, assistentes sociais, trabalhadorxs da saúde, magistradxs, empenhadxs na promoção de direitos sociais historicamente conquistados.

Assim, o Estado, em sua dupla face, busca atender a interesses díspares ao promover a circulação de capitais e sua acumulação que, em última instância, têm seus efeitos sociais – a acentuação das desigualdades – combatidos pelo próprio Estado em suas políticas sociais.

As políticas sociais que se vinculam à ideia de um “Estado de bem-estar social”, portanto, são o ápice dessa lógica em que os capitais vinculados ao Estado são usados para atenuar as ondas de desigualdades promovidas pelo próprio ímpeto originado na busca de ganhos pelos capitais em disputa. Essa contradição já se encontrava presente nas sociedades ocidentais centrais (Europa e América do Norte), sendo ainda mais grave nos países periféricos em que o Estado de bem-estar social nunca se realizou plenamente, como no Brasil. Justamente por isso, para além do Estado, a sociedade civil – organizada ou não – tem sido um ator fundamental na gestão dos desequilíbrios econômicos e sociais.

No Brasil, há uma forte tradição de mobilização e participação popular na luta por direitos sociais, com destaque para as décadas de 1970 e 1980, quando começam a emergir noções como inclusão, inserção e vulnerabilidade sociais.

Naquele contexto de crise econômica acentuada e de limitado acesso da população a serviços públicos essenciais, diferentes movimentos sociais, instituições religiosas e associações de variados matizes contribuíram para a construção de práticas e de uma cultura de luta contra injustiças e garantia de direitos.

A multiplicação de políticas, programas e projetos na área social é constante no país, particularmente após a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, justamente por ter como base a garantia de direitos humanos fundamentais, como os direitos civis, políticos e sociais.

O horizonte da universalização ao acesso a serviços públicos básicos e essenciais de educação, saúde, moradia e trabalho, associado à crescente atenção às especificidades de grupos mais vulneráveis – como crianças, adolescentes, jovens e idosos –, e o reconhecimento da legitimidade de segmentos da população historicamente marginalizados e subalternizados – como mulheres, negros, indígenas, quilombolas, gays, lésbicas e transexuais, pessoas com deficiências ou transtornos mentais – implicaram um aumento significativo de demandas para o Estado e a sociedade civil.

Trata-se de um período de conquistas, mas também de acentuação de problemas como o aumento dos índices de violência e desemprego e a quebra do *continuum* escolarização-trabalho, que afetaram diretamente setores mais vulneráveis da sociedade, como a população jovem (NOVAES, 2011).

Entre as atividades de militância política, nasceram educadorxs e mobilizadorxs sociais, agentes, produtorxs e animadorxs culturais, que – atuando com diferentes graus de amadorismo/profissionalismo – criaram um amplo espectro de práticas e metodologias embasadas na participação comunitária.

Nesse contexto, a partir dos anos 2000, ampliaram-se as instâncias de participação social e política. Como relatado no primeiro capítulo, nesse período emergem as primeiras políticas públicas para a juventude, assim como se multiplicam ações governamentais setoriais para segmentos da população antes pouco contemplados, como afrodescendentes, gays, lésbicas e pessoas com deficiências. Movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs) expandem seus espectros de atuação e as formas de se relacionar com o Estado, ora na forma de antagonistas, ora no papel de parceiros ou mesmo protagonistas de ações governamentais.

As ONGs passam a desenvolver ações formativas em comunidades, escolas, espaços culturais, unidades socioeducativas. No marco do Estado, emergem programas de assistência social (Centro de Referência Especializado em Assistência Social – Creas, Centro de Referência de Assistência Social – Cras), de saúde (Posto de Saúde da Família – PSF), de educação (Escola Integrada) e de segurança pública (Juventude Viva, Fica Vivo!).

Nesse cenário, ao mesmo tempo que se expandem as possibilidades de atuação na área social, surgem também demandas para formação dos sujeitos que trabalham nesse campo. São chamados de trabalhadorxs sociais, educadorxs sociais, agentes culturais, agentes de projetos sociais e mobilizadorxs sociais, que apresentam trajetórias muito heterogêneas de escolaridade e qualificação profissional.

Agentes de projetos sociais

Distintas profissões têm seu perfil voltado para a área social: assistentes sociais, psicólogxs, pedagogxs, professorxs, enfermeirxs, sociólogxs, filósofxs, profissionais das áreas da saúde, da cultura e do meio ambiente, entre outrxs. No entanto, diante da multiplicidade e da complexidade de questões que se apresentam, hoje, reconhece-se não apenas a importância de ações inter ou transdisciplinares na formação dos profissionais que se vinculam à questão social, mas, também, a necessidade da formação de agentes sociais das mais diversas origens e vinculações sociais e institucionais para atuar junto aos sujeitos imersos nas diferentes expressões das questões sociais.

Nesse contexto, gestorxs e promotorxs de ações sociais têm também recorrido a profissionais que não necessariamente são detentores de diplomas universitários. Muitos desses atores têm vinculação direta com o público-alvo das ações sociais e são jovens, pobres, moradorxs dos bairros de periferia, participantes de grupos culturais ou movimentos sociais. Estamos aqui nos referindo aos/às artistas e produtorxs culturais, oficineirxs, educadorxs e mobilizadorxs comunitários, de associações políticas, religiosas ou de classe, gestorxs públicos, entre muitxs outrxs.

A atuação dessxs profissionais se localiza em duas grandes frentes de trabalho. A primeira consiste no desenvolvimento de práticas educativas comumente intituladas de oficinas. Essas práticas tomam diversos formatos e trabalham saberes de diferentes áreas, como a cultura, o esporte, o reforço de conteúdos escolares, a formação profissional ou temáticas sociais, como sexualidade, violência, abuso de drogas etc.

Uma segunda frente de atuação consiste em práticas de mediação, intervenção e mobilização social. Como exemplo, podemos destacar a realização de projetos culturais nas mais diferentes linguagens, desenvolvimento de campanhas e grupos de mobilização, mediação cultural, social e trabalho com sujeitos em situação de risco social, entre outros.

Xs agentes de projetos sociais podem centrar suas ações em uma ou nas duas frentes, sendo comum um determinado ator desenvolver trabalhos educativos de oficinas e também ações de mobilização social. Apesar da centralidade da prática desses sujeitos nos projetos a eles vinculados, essxs “novxs” agentes e profissionais responsáveis pela dinamização e gestão de ações sociais nem sempre têm acesso a um espaço formal de qualificação e discussão sobre seu contexto de atuação, suas ações e sua condição profissional.

É bastante singular perceber que, em um primeiro momento, a inserção desses sujeitos nesse conjunto de atividades se dá como um desdobramento das condições vividas por eles enquanto jovens em contextos sociais específicos, nos quais as ações coletivas de caráter cultural e de mobilização social se articulam como expressão juvenil.

Muitas vezes, essxs agentes, quando passam a ser remunerados, veem-se diante de novas questões, como a profissionalização desses saberes e fazeres, até então tacitamente dispersos, e o reconhecimento de si como alguém capaz de realizar atividades relevantes em contextos institucionais específicos.

Para alguns/algumas, essas experiências de profissionalização, a partir de fazeres antes investidos de certa improvisação e espontaneidade, implicam novas dinâmicas na formalização do conhecimento e no estabelecimento de critérios institucionais de ingresso e exercício das atividades a que elxs se dispõem realizar, e, entre elas, a questão da formação se apresenta como central.

A formação de agentes sociais

Se, por um lado, existe um reconhecimento das políticas públicas sobre a relevância e a contribuição dxs agentes culturais em ações de mobilização, integração ou transformação sociais, por outro, é possível também reconhecer que poucas condições são oferecidas para sua atuação. Uma lacuna amplamente identificada consiste na ausência de cursos e formações que possam capacitar esses atores. Aqui temos um descompasso entre discursos que tem colocado x jovem como importante protagonista nas dinâmicas sociais contemporâneas e condições objetivas que possam garantir a sua atuação efetiva.

Pelo país, algumas ações têm se inserido nesse espaço aberto para a qualificação de tais sujeitos, partindo de princípios políticos e metodológicos di-

versos. São iniciativas como os cursos de: Capacitação de Agentes Culturais (Fundação Cultural Cassiano Ricardo), Formação Inicial em Agente de Projetos Sociais (Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN), Formação de Agente de Projetos Sociais (Senac/RJ), Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais (Secretaria Estadual de Cultura/RJ), Formação de Jovens Agentes de Cultura (Programa Favela Criativa/Secretaria de Estado de Cultura/RJ), Formação de Agentes Culturais Populares (Observatório das Favelas), Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer (PRONASCI/PELC e Vida Saudável) e Formação de Agentes Sociais com Ênfase em Educação Ambiental (Centro de Profissionalização de Adolescentes “Pe. Bello”).

O Observatório da Juventude, desde sua criação, também tem investido na formação de agentes culturais. Em projetos como o de *Formação de Agentes Culturais Juvenis*, o *Jovens Protagonistas da Pastoral do Menor*, *Oficineiros do Programa Fica Vivo!* e *Formação de Agentes Culturais do Programa Escola Integrada*, é possível identificar a preocupação com questões como a qualificação para o primeiro emprego e a inserção socioprofissional de jovens, buscando contribuir para ampliar a compreensão sociopolítica do seu contexto e das suas possibilidades de atuação social.

No ano de 2013, com a difusão do Pronatec, vislumbramos a possibilidade de dar continuidade à metodologia formativa do Observatório e experimentá-la de forma mais articulada a uma política pública de formação e inserção socioprofissional, por meio de uma parceria com o Coltec/UFMG. Para tanto, encaminhamos um projeto de formação desses agentes, por meio da oferta de um *Curso de Formação Inicial e Continuada de Agentes de Projetos Sociais*.

A aproximação com o Pronatec

Em 2011, o governo federal criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de proporcionar qualificação profissional e tecnológica em diferentes áreas. Os cursos são oferecidos pelas escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica, pelas entidades dos sistemas nacionais de aprendizagem, pelas redes públicas estaduais de ensino e também por instituições privadas de ensino credenciadas. A oferta dos cursos é dividida em duas modalidades: Formação Inicial e Continuada (FIC), com uma carga horária mínima de 160 horas, e Qualificação Profissional, com até 800 horas.

Os cursos do Pronatec são destinados de forma prioritária a jovens oriundos da rede pública de ensino e beneficiários dos programas federais de transferência de renda. A participação nos cursos é gratuita, e é oferecida uma ajuda de custo para gastos com transporte e lanche.

Entre os cursos ofertados e constantes do catálogo do programa, em 2013, constava o Curso de Formação Inicial e Continuada de Agentes de Projetos Sociais. No manual de cursos disponibilizado pelo Pronatec, seu objetivo era “Preparar o cidadão para organizar as ações propostas pela comunidade, traçar metas, detalhar as atividades que poderão se transformar em projetos positivos para a comunidade, atuar junto às Organizações Não Governamentais (ONGs)”. Também estabelecia uma carga-horária mínima de 160 horas e Ensino Fundamental incompleto como escolaridade mínima. O manual do curso trazia apenas algumas diretrizes gerais, permitindo que suas especificidades fossem construídas pela equipe pedagógica da formação.

A partir da aprovação do projeto elaborado pelo Observatório da Juventude pela equipe do Pronatec, tivemos então liberdade para construir uma metodologia de curso que buscasse articular os objetivos propostos pelo programa com os princípios norteadores que vinham sendo desenvolvidos em nossas diferentes experiências.

A construção da proposta de curso

No processo de construção do curso, realizamos discussões para pensar um plano inicial, que, futuramente, seria materializado em uma estrutura curricular e em uma metodologia. Diferentes atores nos auxiliaram nas ideias iniciais da proposta, entre eles: agentes culturais, ativistas, pesquisadorxs do OJ e potenciais futurxs cursistas. Esses encontros se somaram às experiências anteriores do Observatório no trabalho de formação de agentes e se constituíram como ricos momentos de reflexão sobre a identidade do curso, bem como sobre o perfil dxs alunxs que seriam selecionados e os conteúdos prioritários para a formação de agentes de projetos sociais.

Definidos alguns princípios gerais para o curso, iniciou-se o trabalho de constituição da equipe de formadorxs. Um primeiro critério estabelecido era que a equipe deveria ser constituída por profissionais que tivessem experiência nas áreas educacionais e de projetos sociais e culturais.

Durante a constituição da equipe e nas discussões estabelecidas, surgiram diversas ideias de temas e metodologias que poderiam ser trabalhadas durante a formação e que se constituíam como saberes necessários para a formação dxs agentes culturais, abrangendo o conhecimento dos potenciais contextos de atuação (Estado, mercado, terceiro setor), os públicos-alvo (crianças, jovens, adultxs, idosxs, minorias) e a dimensão profissional do trabalho social (ética, direitos, reconhecimento).

Dos temas levantados, um conjunto dizia respeito à atuação desses agentes, envolvendo questões como: desigualdades sociais, diversidade socio-cultural, direitos sociais, educação, cultura e arte, violência, bem como metodologias de trabalho com crianças e jovens, arte-educação etc. Outro conjunto de demandas se referia à necessidade de uma formação voltada para a formulação e a execução de projetos sociais. Foram selecionados também temas mais específicos, como elaboração e planejamento de projetos, prestação de contas, acesso a formas de financiamento, leis de incentivo à cultura etc.

Por fim, sentiu-se a necessidade de qualificação para o uso de tecnologias de estratégias comunicacionais, bem como de um investimento na melhoria da habilidade no uso da língua portuguesa como suporte para a leitura e a produção de textos e imagens. Assim, a equipe consolidou um conjunto de temas relacionados transversalmente às habilidades necessárias ao trabalho dos agentes, que deveria estar articulado ao desenvolvimento da comunicação e da leitura crítica de textos e imagens, à escrita, às linguagens multimidiáticas (vídeo, fotografia, som) e às expressividades estético-artísticas.

A partir dessas conversas, surgiu a proposta de organizar o curso em torno de três grandes eixos temáticos, denominados: I – Educação, Cultura e Sociedade; II – Projetos e, por fim, III – Linguagens. Essa organização tinha como objetivo dar ao/à educandx uma visão geral sobre contextos, sujeitos e ferramentas importantes para a atuação de um/a agente de projeto social, conforme mostram as ementas e temas detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura do curso com eixos, ementas e temas

EIXOS	EMENTAS	TEMAS
1 – Educação, Cultura e Sociedade	Os sujeitos das ações sociais e suas dimensões. Os agentes de projetos sociais e seu campo de atuação profissional. Sociedade, cultura e desigualdades sociais.	<ul style="list-style-type: none"> • Os públicos de projetos sociais • Os agentes de projetos sociais • O contexto de atuação dos agentes
2 – Projetos	Planejamento e diagnóstico de projetos sociais. Fundamentos para a construção de projetos socioculturais. Elementos técnicos e conceituais norteadores da atuação na área social.	<ul style="list-style-type: none"> • A noção e os princípios de um projeto • Elaboração de projetos • A execução de projetos
3 – Linguagens	Comunicação visual e leitura e produção de textos. A utilização das diferentes linguagens para a atuação profissional na área social; introdução aos conceitos básicos de comunicação, rede e multimídia; produção colaborativa e multimidiática.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagem • Comunicação comunitária • Imagens em movimento

Adaptado pelos Autores de Arquivos Observatório da Juventude, 2013.

Após a definição dos eixos, foi estabelecido que cada eixo deveria ser desenvolvido em um dia diferente da semana. Além disso, definiu-se que seriam contratados dois/duas educadores das áreas de Educação e de Ciências Humanas para o eixo I; dois/duas das áreas de Produção Cultural e de Projetos para o eixo II, e, para o eixo III, um/a professor/a de língua portuguesa, para trabalhar leitura e produção de textos, e outro da área de Artes Visuais e Multimídia, além de contar com a colaboração voluntária de outros educadores.

As atividades planejadas para cada um dos eixos foram organizadas em três módulos temáticos:

Quadro 2: Estrutura do curso com eixos, ementas e temas

MÓDULOS		
I – Conhecer para educar	II – Os agentes e seu campo de atuação profissional	III – Intervir

Adaptado pelos Autores de Arquivos Observatório da Juventude, 2013.

Cada um dos módulos foi desenvolvido de forma paralela e integrada pelos educadores dos diferentes eixos. Essa integração e concomitância permitiu que temas e estratégias didáticas fossem compartilhadas entre os diferentes educadores e que questões discutidas em um determinado eixo pudessem ser debatidas nos demais.

Ao final do processo de discussão e formação da equipe, chegamos à seguinte estrutura: a coordenação geral foi assumida pelos professores da Faculdade de Educação da UFMG: Licínia Correia, pedagoga, doutora em Educação e coordenadora do OJ; Juarez Dayrell, sociólogo e doutor em Educação, e Paulo Nogueira, filósofo e doutor em Educação, todos com ampla experiência em ações de ensino, pesquisa e extensão nos campos da Educação formal e não-formal e da juventude. A supervisão e orientação pedagógica foi assumida pelos professores e doutorandos em Educação, Francisco Martins, historiador, e Saulo Geber, psicólogo. O grupo de formadores, além de contar com a colaboração dos dois últimos educadores citados, era composta por Antônio Azevedo, professor e especialista no ensino de língua portuguesa; Célia Carvalho Nahas, psicóloga social e especialista em gestão social; Flávio Paiva (Russo), rapper, produtor cultural e educador popular; Ivan Faria, psicólogo e professor; Priscilla D'Agostini, produtora cultural e professora; Rômulo Silva, sociólogo e produtor cultural, e Warley Fabiano Santos, artista plástico e educador. Além da equipe de formadores, o projeto contou com o apoio de bolsistas de

extensão: Ananda Cristine e Everton Costa, estudantes respectivamente de Pedagogia e Ciências Sociais.

O público-alvo

Definida a proposta do curso e constituída a equipe de formadorxs, foi aberta uma chamada pública para a seleção dxs participantes. Desde o início do processo, chamou nossa atenção a grande demanda por formação para a área social. Para as duas turmas, houve cerca de 800 candidatxs, sendo que, ao final, foram selecionadas 120 pessoas para compor o curso.

O perfil dos selecionados foi composto por 43,3% sujeitos do sexo masculino e 56,7% do feminino. Entre os matriculados nas turmas ofertadas, 71% entre 18 e 34 anos. O nível de escolaridade dxs participantes era bastante diverso, sendo que 55% tinham até o Ensino Médio completo; 8,3% tinham nível superior incompleto e 36,7% tinham concluído o Ensino Superior. Entre xs egressos de cursos superiores, predominaram habilitações como Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Comunicação e licenciaturas como Geografia, Letras, Educação Artística e História.

Quanto ao local de moradia, cerca de 20% moravam em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Contagem, Santa Luzia, Sabará, Vespasiano, Ribeirão das Neves e São José da Lapa) e, os demais, em diferentes bairros de BH, em sua maioria, periféricos.

Do ponto de vista das experiências profissionais dxs cursistas, o público incluía educadorxs e agentes sociais que atuavam em escolas, projetos sociais, ações comunitárias, segurança pública, projetos e programas culturais e esportivos, entre outros.

A opção da equipe por selecionar um conjunto de sujeitos diversos em termos de idade, gênero, local de moradia, experiência profissional e níveis de escolarização/formação e experiências profissionais visava construir um ambiente marcado pela alteridade e diversidade de afiliações, que pudesse facilitar a troca de saberes e vivências, como vinha ocorrendo nas experiências anteriores de formação do Observatório.

A metodologia

A metodologia de trabalho construída para a formação de agentes de projetos sociais tem como referências alguns princípios da educação popular de perspectiva freireana, que compreende a relação com o outro como cen-

tro dos processos de produção de conhecimento. Freire (1984, 2000) defende a indissociabilidade entre metodologia (o “como fazer”) e objetivos (o “para quê”), e “desta forma, os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem desaparecem enquanto objetos acabados, para transformar-se em constructos culturais passíveis de recriação nesta educação” (SIMON *et al.*, 2014, p. 1357).

A escuta, o diálogo, a participação e a busca por reconhecimento são dimensões fundamentais de uma ação educativa emancipadora, seja com crianças, jovens ou qualquer outro grupo social colocado em condição de subalteridade nas relações sociais e pedagógicas.

Assim, compreender quem são de fato os sujeitos alvo das ações sociais não é tarefa fácil e demanda uma problematização sobre nossa forma de ver o Outro, sobre as diferentes imagens e representações que existem. Como forma de estabelecer um alicerce para subsidiar a discussão, tivemos como inspiração os escritos de Roberto de Oliveira (2006), em especial *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e registrar*.

Nesse texto, o autor problematiza a importância da construção de um olhar ao mesmo tempo próximo e distanciado em relação aos campos de atuação, num duplo movimento que possibilita o desenvolvimento da familiaridade e da estranheza, que são os aportes para a entrada e aceitação do antropólogo no campo.

Para isso, há que se buscar entender que o que se vê – um fenômeno social e/ou os sujeitos do processo educativo – é uma construção social, histórica e socialmente vinculada a uma realidade na qual estamos inseridos. O aprimoramento do olhar pode funcionar como a abertura de uma porta para novas interpretações, para a busca de entender o que antes não era necessário entender, por estar posto.

Essa atitude é acompanhada do exercício de ouvir e registrar, descrevendo contextos, sujeitos e relações de forma detalhada, densa e minuciosa. O ouvir caminha lado a lado com o olhar. Esse é um passo posterior, pois, a partir de um olhar aprimorado, há que se buscar ouvir para entender a nova realidade que se vê. Nesse aspecto, o ouvir pressupõe também aprimorar a relação com x interlocutor/a, percebendo-x como um sujeito ativo.

A escrita pode se tornar um hábito importante para aqueles que trabalham com a Educação, pois serve de aprendizado ininterrupto. Assim, o registrar aparece como fechamento de uma prática importante, servindo como forma de perenizar os novos ensinamentos proporcionados pelo ver e pelo ouvir, e, principalmente, refletir sobre o fenômeno/sujeito, as implicações do processo educativo – além de ser um momento privilegiado da sistematização do processo vivido.

Durante a formação, foram trabalhados temas que consideramos relevantes à atuação profissional de agentes de projetos sociais, como o conhecimento e o desenvolvimento da capacidade crítica sobre a realidade social e cultural em que estamos inseridos; as múltiplas linguagens educativas (letramento, artes, tecnologias) e a elaboração dos projetos sociais e culturais nas suas especificidades.

As metodologias utilizadas privilegiaram atividades participativas, focadas no diálogo, na problematização e na construção coletiva, incluindo atividades extraclasse, como visitas a espaços culturais, participação em eventos públicos etc.

As ações foram desenvolvidas em espaço cedido pela Secretaria Municipal de Economia Solidária de Belo Horizonte, no Edifício Central, localizado próximo às principais estações de ônibus e metrô da cidade, visando facilitar o acesso dos cursistas.

As aulas aconteceram durante três noites por semana, iniciando às 18h30min e terminando às 22h30min, por aproximadamente quatro meses.

A equipe também buscou monitorar as situações individuais que pudessem favorecer o absentismo e a evasão, visando reduzir as situações de abandono e acompanhamento irregular do curso, conseguindo, ao final do processo, formar 45 agentes na primeira turma e 42 na segunda.

Tanto no primeiro quanto no segundo semestre de curso, todas as turmas construíram produções coletivas e integradas de encerramento, como apresentação e avaliação de projetos e mostra artístico-cultural.

Atividades de planejamento e avaliação

Embora o projeto pedagógico estivesse construído desde o início, decidimos realizar reuniões semanais com todos os profissionais envolvidos, a fim de fazer uma avaliação contínua do percurso, reforçando a importância do planejamento semanal coletivo e da formação continuada da equipe.

Como o curso tinha suas atividades letivas concentradas de segunda a quarta-feira, as reuniões de planejamento aconteciam às quintas-feiras.

Geralmente, começávamos a reunião com um relato sucinto sobre as atividades desenvolvidas em cada eixo, buscando identificar se a experiência havia sido significativa, se seus objetivos haviam sido alcançados e quais problemas emergiram. Passávamos a debater as estratégias para lidar com as questões apontadas, avaliar necessidades de readequação das propostas e, principalmente, garantir a integração das atividades desenvolvidas em cada um dos três eixos.

Desse modo, conseguíamos construir um processo de avaliação processual a cada encontro, uma vez que os *feedbacks* que recebíamos dxs agentes nos levavam ao debate coletivo e permitiam repensar propostas, repercutindo diretamente no planejamento das ações subsequentes.

Como se tratava de uma equipe diversa em termos de qualificação e experiências profissionais, as reuniões serviram também como momento de formação continuada dxs educadorxs envolvidxs. Cada um trazia as marcas da sua vivência como estudante, pesquisador/a ou extensionista, agente cultural/oficineirx, artista, professor/a ou produtor/a cultural. Todos os temas, atividades, textos e vídeos que seriam usados no curso durante a semana subsequente eram debatidos e discutidos por nós, como forma de avaliarmos as potencialidades do material e os modos de articulação entre eixos.

A partir desse debate, buscávamos bibliografia e materiais complementares, que servissem como suporte para nos prepararmos para nossas aulas.

Um elemento singular em nossa formação decorria da nossa abordagem com xs próprios cursistas, ao tomarmos como ponto de partida a perspectiva freireana de não separar as questões de ordem prática das questões de ordem reflexiva, que está expressa nas obras *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1984) e *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996). Assim como no curso, utilizamos em nossa própria formação a premissa de realizar a ação, refletir sobre a prática e retomar a ação a partir de uma análise crítica do processo.

A MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Nesta seção, fazemos uma apresentação das atividades desenvolvidas com xs cursistas, tomando como base o primeiro semestre de 2013. O objetivo é descrever os temas e as metodologias do curso como um todo, não nos atendo a uma descrição específica de cada eixo.

A semana de acolhimento

Após o processo de seleção dxs participantes, o curso se iniciou com uma semana de acolhimento. Os três primeiros dias de contato com as turmas visavam integrar os participantes e apresentar uma visão geral da proposta elaborada, de seus objetivos, das atividades que seriam desenvolvidas e também dos atores que estavam vinculados nessa formação.

No primeiro dia, foi apresentado o Pronatec e seu contexto dentro da política de formação profissional do governo federal. Também foi apresentado o Programa Observatório da Juventude, relatando as pesquisas e experiências de extensão que esse grupo vinha desenvolvendo a partir da temática da juventude e sua experiência e compromisso com a formação de agentes culturais. Também foi discutida a figura dxs agentes de projetos sociais, sua presença nas políticas públicas, demandas de formação, possibilidades de intervenção e desafios.

Nos dias seguintes, as atividades foram voltadas para a integração entre a equipe de formadorxs e xs participantes. Foram realizadas dinâmicas e jogos de apresentação em que cada um/a pudesse falar um pouco sobre si, sua trajetória, expectativas em relação ao curso e também projetos futuros.

Em uma primeira dinâmica, cada participante deveria trazer um objeto significativo para si e se apresentar por meio dele. Xs participantes trouxeram livros que marcaram suas vidas, instrumentos musicais, objetos de artesanato produzidos por elxs próprixs, entre outros materiais. Um dos cursistas se apresentou por meio de uma fotografia de seu bairro, contando que, para falar sobre si, deveria dizer também de onde veio. Outro cantou uma música de sua autoria, falando também sobre seu trabalho como músico e artista. Um dos formadores, produtor cultural, trouxe sua agenda. Para esse educador, a agenda era essencial em seu trabalho, permitindo a ele organizar seus projetos, compromissos e também seu planejamento. A dinâmica foi concluída com uma sistematização realizada pelxs formadorxs, articulando as apresentações dxs cursistas com o objetivo do curso e também com a prática dxs agentes de projetos sociais. A proposta era que a todo momento fossem estabelecidos *links* entre as histórias pessoais e as práticas de serem agentes.

Em uma outra dinâmica, foi construída uma analogia entre as experiências do curso e as de uma viagem. Partiu-se da ideia de que, quando vamos fazer uma viagem, costumamos levar conosco uma mala com diversos objetos como: roupas, câmera fotográfica, documentos etc. No retorno, também trazemos presentes, fotos tiradas, lembranças de pessoas que conhecemos e de lugares que visitamos e aprendizados. Na dinâmica, cada cursista, segurando uma mala, deveria dizer o que estava trazendo para o curso e também o que gostaria de levar de volta em seu retorno. Foi possível conhecer um pouco sobre xs participantes e, principalmente, averiguar as expectativas sobre o curso, o que elxs gostariam de aprender e como se imaginavam ao fim do período de formação.

Dentre as questões que emergiram, merecem destaque a vontade de mudarem a realidade local onde viviam; de aprenderem a escrever projetos

sociais e de terem acesso aos mecanismos disponíveis de financiamento à cultura. Disseram também do desejo de aprenderem novas metodologias, práticas interventivas e dinâmicas para trabalhar com as crianças e jovens em diferentes contextos. Queriam ainda conhecer novas pessoas e projetos, fazer amizades e criar novos grupos de intervenção. Os relatos dxs educandxs expressavam a necessidade de se pensar o curso como um lugar de encontro, de geração de vínculos e de expansão de relações sociais para trocas de experiências, criação de redes de trabalho, formação e cooperação, não se limitando ao contato com os conteúdos prescritos.

Nos dias seguintes, apresentamos a organização do curso – dias e horários das atividades, as metodologias e estratégias que seriam realizadas e as expectativas com a participação dxs cursistas. Nesses momentos, foram recolhidos os documentos necessários e apresentados e definidos os aspectos como a ajuda de custo oferecida aos/às participantes, critérios de avaliação, controle de frequência etc. Foram feitos ainda os combinados para o lanche, cuidado com o espaço e com os materiais do curso.

Apesar de burocráticos, esses informes também expressavam uma das dimensões do acolhimento dxs cursistas. Além disso, nas avaliações realizadas posteriormente com elxs, muitxs relataram que chegaram à formação sem muita clareza do que era o curso, quais eram seus objetivos e como seria desenvolvido o trabalho, e que a semana inicial permitiu uma visão geral e panorâmica.

Essas estratégias, de algum modo, refletem algumas de nossas opções metodológicas de pensar os processos de aprendizagem como movimentos de reconhecimento mútuo entre sujeitos e objetos de conhecimento, que são essenciais para a produção de aprendizagens significativas.

A partir das informações colhidas e das experiências iniciais com xs cursistas, demos início às atividades programadas em torno de três módulos temáticos (Conhecer para educar, Os agentes e seu campo de atuação profissional e Intervir), que funcionaram como temas geradores e de articulação entre os três eixos formativos (Educação, Cultura e Sociedade; Projetos e Linguagens). Essa articulação fundamentou toda a matriz curricular do curso.

O módulo Conhecer para educar

O módulo Conhecer para educar foi norteado pelo entendimento de que conhecer o Outro e reconhecer sua alteridade é condição indispensável para o desenvolvimento de atividades educativas.

Não raro, políticas sociais ou políticas públicas para jovens são formuladas sem levar em consideração o grupo a quem são dirigidas. Por meio de estereótipos reducionistas e desconexos, tendem a identificar xs jovens como sendo vulneráveis, carentes, perigosos, violentos etc. Como discutido no primeiro capítulo, é preciso prestar atenção para os perigos da frequente rotulação ou da criação de imagens generalistas e descontextualizadas, que interferem na nossa maneira de compreender quem são os sujeitos com quem trabalhamos (DAYRELL, 2003).

Estar ciente dessa realidade demanda uma postura metodológica. Apesar de já “conhecer” o bairro e uma determinada localidade, x cursista deveria estar aptx a investigar essa região, a escola em que foi alunx, o projeto social em que trabalhava. Em relação ao sujeito, é ele enquanto jovem estabelecendo relações com outrxs jovens, ou enquanto mulher buscando identificar outras mulheres.

Nessa perspectiva, nos valem das reflexões da Antropologia e de uma necessidade de problematizar o “olhar” que construímos sobre nós mesmos e sobre o Outro, buscando questionar os processos de naturalização de identidades, diferenças e desigualdades sociais e culturais. Estranhar o familiar e aproximar-se do estranho – conforme sugestão de Barros (1997) – foi um princípio metodológico central para as ações do curso, a fim de transformar essas informações em conhecimentos que pudessem dar subsídios aos planejamentos e tomadas de decisões dos sujeitos.

Um primeiro conjunto de atividades desenvolvidas organizou-se a partir de um dos pilares do curso, que é “conhecer para educar”. Nessa perspectiva, tivemos como elemento norteador da formação a necessidade do reconhecimento de que, para o desenvolvimento de uma ação interventiva, seria necessário – anteriormente e no processo – conhecer e compreender os sujeitos público-alvo dessa ação e a realidade em que se queria intervir.

Investimos também na discussão e na construção de estratégias de produção de informação, como técnicas de observação e de entrevista. Em uma das ações, propusemos a realização de um levantamento sobre imagens e representações sociais em torno das diferentes fases da vida com seus diferentes pertencimentos sociais (classe, gênero, raça, moradia, escolaridade, religião etc.). Xs cursistas se dividiram em grupos para pensar como normalmente se dão as ações sociais destinadas a crianças, adolescentes/jovens, adultxs e idosxs. Foram trabalhados aspectos como os estereótipos recorrentes – as ideias de inocência ou pureza, associadas à infância; e as noções de vulnerabilidade e risco, relacionados aos adolescentes e jovens. Realizaram-se reflexões teóricas e conceituais, estudando-se textos que discutiam cada uma das fases

da vida, tais como: *Concepção de criança na Pós-Modernidade*, de Adelman Pimentel e Lucivaldo Araújo (2007), *Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas*, de Luiz Carlos Esteves e Miriam Abramovay (2008), *O adulto desmontado*, de Mariana Sgarioni (2006), e *A pessoa idosa como sujeito de direitos*, de Sara Goldman e Vera Faleiros (2008).

Após as oficinas, xs cursistas foram convidados a observar/entrevistar alguém que frequentasse um projeto social, podendo ser uma criança, um/a adolescente/jovem, um/a adultx ou um idosx. As entrevistas foram realizadas com diferentes sujeitos, que puderam relatar como experienciavam sua fase da vida. O material registrado e transcrito pelxs cursistas possibilitou a discussão sobre o público-alvo dos projetos sociais, identificando as especificidades e a diversidade dentro de cada etapa no ciclo de vida.

O fechamento do módulo se deu com um amplo debate sobre as informações obtidas com as entrevistas, buscando identificar as diferenças e semelhanças entre os sujeitos e suas implicações para a formulação e execução de projetos sociais. As discussões foram focadas na desnaturalização e na análise da produção de desigualdades em diferentes contextos sociais (na cidade, na escola, no trabalho, no acesso à cultura etc.).

De forma complementar, o eixo Projetos partiu de reflexões sobre os contextos locais de inserção dxs cursistas para compreender o potencial das intervenções em níveis mais globais. Foram trabalhados aspectos como o bairro, a escola, o acesso ao espaço público e aos equipamentos de esporte, de cultura e de lazer existentes e sua ausência. Xs cursistas foram divididos em pequenos grupos – pelo critério de proximidade de moradia ou de afinidade temática, como a música ou o trabalho desenvolvido em escolas – e cada um/a ficou responsável por aprofundar o conhecimento em uma determinada realidade.

Os grupos produziram diagnósticos que buscaram identificar problemas e potencialidades para ação em suas localidades. As coletas de dados foram realizadas por meio de entrevistas com atores sociais relevantes em seus bairros, comunidades e projetos de atuação, bem como por observações de ações cotidianas desenvolvidas nesses contextos.

O trabalho permitiu a identificação mais detalhada do perfil dxs participantes do curso: indivíduos com trajetórias de vidas diversas, mas que tinham em comum a necessidade de refletir sobre suas práticas e aprimorar as ações que já desenvolviam. Nesse processo de investigação, o debate e a leitura de alguns textos proporcionaram uma revisão crítica de suas ações e projetos futuros, bem como a incorporação criativa dos recursos disponíveis em suas comunidades.

A ideia era apropriar-se do conceito de que o olhar “se movimenta, procurando familiarizar-se com o exótico e estranhar o que lhe é familiar. E neste vai e vem, descobrir e buscar compreender a plasticidade humana, sua complexidade, seus mistérios” (BARROS, 1997, s.p.). Tais práticas e reflexões proporcionaram aparato conceitual tão importante quanto a bagagem técnica para a construção de projetos sociais.

Outra questão que se evidenciou foram as possibilidades concretas de intervenção social a partir de espaços institucionais a que eram vinculados: escolas, ONGs, poder público, empresas, além de grupos culturais de música, dança e esporte.

Durante esse trabalho, o eixo Linguagem atuou como importante suporte para a materialização das propostas pensadas pelxs educandxs. O professor de leitura e escrita auxiliou-xs na formulação dos roteiros de entrevista e também na construção dos relatórios de descrição dos sujeitos e da realidade local. Alguns textos teóricos definidos nos eixos foram também trabalhados em suas aulas. Na ocasião, foram discutidos alguns aspectos de leitura e sistematização de resumos.

O professor de Artes Visuais desenvolveu com xs educandxs formas de apresentação e expressão visual das temáticas que foram sendo produzidas, articulando os temas trabalhados nos outros eixos com o uso de técnicas artísticas tais como carimbos, cartazes, estêncil, entre outras (Figura 1).



FIGURA 1: Carimbos e cartaz produzidos na Oficina de Linguagens
Fonte: Acervo Observatório da Juventude (2013).

O módulo Xs agentes e seu campo de atuação profissional

O segundo módulo do curso focou no (re)conhecimento dos contextos e das formas de inserção social e política dxs agentes de projetos sociais. Para tanto, partimos de duas questões centrais. A primeira foi a reflexão sobre os potenciais contextos de atuação dxs educandxs, a partir do contato com outras experiências. A segunda focou os processos de construção de identidade dos sujeitos participantes, incluindo suas formações, saberes necessários, práticas etc. Por fim, o módulo foi concluído com um ciclo de oficinas promovido pelxs próprixs educandxs, com o objetivo de socializar alguns de seus conhecimentos e competências presentes em suas atividades profissionais.

Os contextos de atuação

Muitxs dxs cursistas tinham experiências de atuação em projetos nascidos ou “enraizados” nas suas comunidades de origem, com as quais tinham vínculos fortes e filiações que *extrapolam* a dimensão profissional. Se, no primeiro módulo, partimos do reconhecimento e da reflexão sobre sujeitos reais ou potenciais de projetos sociais, no segundo buscamos ressaltar a importância de se conhecerem também espaços de atuação por meio do contato com outras propostas e experiências de trabalho social.

Partindo da premissa de que o contato com outras realidades possibilita o estranhamento e a resignificação de nossos pertencimentos, pensamos em proporcionar experiências diversas aos/às cursistas, que os estimulassem a relacionar suas vivências em contextos locais com outras, de dimensões mais globais.

Nesse sentido, o eixo Projetos investiu na promoção do acesso tanto a atividades políticas e artístico-culturais que se davam fora do nosso cotidiano de aulas, quanto àquelas em que xs educandxs atuavam. Xs cursistas puderam conhecer formas diferenciadas do fazer social e cultural, por meio do contato com profissionais advindxs de várias áreas e com alguns projetos sociais, bem como pela visitação a espaços culturais da cidade. Essas experiências visaram promover uma ampliação da visão dxs educandos sobre seu campo profissional, permitindo conhecer diferentes focos e estruturas de projetos sociais e culturais, formas de financiamento, dificuldades enfrentadas, condições de trabalho etc.

Sob o prisma da diversidade, foram convidados agentes sociais e culturais envolvidos em atividades com diversas linguagens e contextos, capazes de instigar articulações com as iniciativas já desenvolvidas pelxs cursistas e favorecer trocas de saberes.

Aliado a esse propósito estava o estímulo à análise crítica e à produção de discursos por meio da interação com diferentes propostas a partir de suas trajetórias. Xs educadorxs do eixo Linguagens desenvolveram um importante trabalho com discursos escritos, verbais e imagéticos.

Xs agentes sociais e culturais convidados relataram suas ações. Um deles utilizava a linguagem cinematográfica, por meio da produção de vídeos experimentais inspirados em pensamentos e cenas clássicas de Shakespeare, protagonizados por frequentadores do Centro de Referência da População de Rua (CRPR) e da Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reciclável (Asmare).

Já o projeto intitulado Tecido dos Sonhos buscou, por meio do hibridismo entre teatro e cinema, tratar de um cotidiano muitas vezes sofrido e brutal com ludicidade e poesia. Entre xs cursistas que o elaboraram, alguns/algumas trabalhavam com populações socialmente vulneráveis (usuárixs de drogas, moradorxs de abrigos e orfanatos etc.), enquanto outrxs estavam mais diretamente ligadxs às linguagens artísticas, especialmente à arte educação, o que possibilitou um diálogo interessante entre os dois universos e o projeto apresentado.

Por estarmos às vésperas da realização da Copa do Mundo no país, interlocutorxs do Bola na Rede² foram convidados para debater o projeto. Na ocasião, também foi possível construir um amplo diálogo acerca dos direitos da criança e dx adolescente – público-alvo de muitos dxs participantes do curso – além de abordar temas pouco explorados na formação prévia dxs cursistas, como sexualidade.

Outra iniciativa abordava a Serra da Gandarela, localidade situada nas proximidades de Belo Horizonte, que vivia sob constante ameaça de destruição pela atividade das mineradoras. A proposta do projeto utilizava diversas linguagens artísticas para tratar de questões que envolvem a água, levando em conta a representatividade desse elemento no estado de Minas Gerais. Foi feita uma contextualização sobre a realidade do entorno da Serra do Gandarela e possibilitou-se um debate sobre a questão ambiental e as estratégias de mobilização de agentes da sociedade civil e de organização social para o enfrentamento de seus problemas.

² O projeto Bola na Rede – Um gol pelos direitos de crianças e adolescentes é uma iniciativa da Rede Evangélica Nacional de Ação Social (Renas), que, desde 2010, desenvolve ações de apoio a pessoas vítimas de pobreza e miséria e de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes. Atua na mobilização de voluntárixs, na capacitação da igreja e de organizações e na sensibilização de turistas em geral.

Outro convidado tratou do tema dos jogos como tecnologia lúdica em projetos educacionais. A Oficina do Pensar e Agir era uma tecnologia educacional já qualificada pelo Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território. A tecnologia vinha utilizando o material e os resultados de socialização de alunxs com laudo de autismo, hiperatividade, Síndrome de Down, entre outros, e empolgando a equipe de professorxs envolvida, bem como outrxs especialistas, como pedagogxs e psicopedagogxs. Tal debate foi relevante por termos, em sala de aula, várixs alunos que realizavam projetos ligadas a esse programa em escolas.

Essa parte foi encerrada com a participação de uma gestora de projetos sociais que abordou sua trajetória, desde a militância em movimentos sociais, em uma periferia de Belo Horizonte, até se tornar a supervisora na política de prevenção à criminalidade do governo de Minas, o que a possibilitou apontar os desafios e práticas de um/a gestor/a de políticas públicas.



FIGURA 2: Oficina do Pensar e Agir
Fonte: Acervo Observatório da Juventude (2013).

Além das experiências de diálogo com projetos socioculturais, também tivemos momentos de visitas a espaços culturais, desconhecidos ou pouco frequentados pelxs cursistas. Foram selecionados dois centros culturais da cidade: Centro Cultural Banco do Brasil e Sesc Palladium.

No primeiro, xs alunos visitaram a exposição *Elles*, montada a partir de um amplo acervo de artistas feministas que problematizavam o lugar da mulher nas artes e na sociedade. A atividade foi desenvolvida com a media-

ção dxs monitorxs e agentes educativxs do CCBB e teve o duplo objetivo de conhecer um espaço cultural e sua proposta formativa, além de estimular a sensibilização do grupo sobre o potencial estético e político da arte, ao abordar uma temática atual e relevante como gênero.

No outro espaço visitado, o Sesc Palladium, houve uma conversa preliminar que contou com várixs profissionais que trabalham no espaço e os assuntos transitaram desde o histórico, projetos em andamento e funções dxs profissionais, incluindo produtorxs, analistas e a função educativa do espaço. No segundo momento, xs alunos assistiram ao espetáculo de Dança Contemporânea Nomade, da Cia. Mário do Nascimento. Ao final do encontro, houve uma breve conversa com o coordenador técnico do espaço e, posteriormente, foi possível conhecer um pouco dos bastidores do aparato técnico do teatro.

Falar de grandes eventos, como a Copa do Mundo, e de problemas ambientais permitiu articular as apresentações das experiências com o debate público mais amplo sobre políticas públicas e participação social.

Já a abordagem de temas polêmicos, como uso de drogas – sua relação com a lei, prevenção e tratamento do vício – ou a exploração sexual de crianças e adolescentes mobilizou intensos debates que permitiram conhecer mais claramente valores e filiações morais e religiosas dxs integrantes do curso. Tal oportunidade serviu também para problematizar o quanto nossos pertencimentos sociais, culturais e políticos influenciam nossa percepção da realidade e atuação em contextos diversos. Esse debate também nos levou a reflexões sobre temas que estão no centro das preocupações principais veiculadas pelas mídias e dominantes na opinião pública, como é o caso da violência. A necessidade de uma formação ampliada para lidar com tais temas emergiu como uma demanda comum entre os participantes do curso.

As visitas a espaços culturais suscitaram provocações acerca do significado e da importância da arte e da questão dos hábitos e gostos culturais. A legitimidade, a acessibilidade e a ocupação de espaços culturais da cidade também foi um tema discutido apontando-se a importância da disseminação, do fomento e da mobilização para o acesso a eles.

Desse modo, as atividades desenvolvidas nesse módulo discutiram múltiplas formas de atuar nas áreas social e cultural, buscando relacionar as iniciativas com as trajetórias dxs participantes e parcerias, sem perder de vista o papel do conhecimento técnico necessário à gestão de projetos, que inclui aspectos referentes à viabilidade, os principais desafios e suas superações na elaboração de uma ação de intervenção.

Xs agentes

De forma concomitante à discussão sobre contexto de atuação, também foram feitas reflexões sobre a identidade dxs agentes de projetos sociais. Nosso intuito foi o de apresentar uma visão geral sobre x agente, buscando discutir sua identidade, condições de trabalho e função social, em suas dimensões política, educativa e profissional.

Ao refletir sobre as construções identitárias dxs educandxs, reconhecemos uma diversidade de perfis profissionais, que incluía educadorxs sociais, arte educadorxs, gestorxs públicxs e de ONGs, conselheirxs municipais, ambientalistas, produtorxs culturais independentes, oficineirxs, professorxs de diferentes modalidades esportivas, comunicadorxs populares, estudantes e profissionais das áreas da Psicologia e do Serviço Social.

Apesar de estarem presentes em diferentes espaços sociais, incluindo ações promovidas pelo Estado, a atuação dxs agentes de projetos sociais nem sempre é entendida enquanto ofício, além de ter sua condição de trabalho fragilizada e pouco reconhecida profissionalmente.

Muitos programas e projetos sociais contratam agentes sociais e culturais para desempenharem diferentes funções, assumindo papéis diversos em ações de mobilização, seleção de participantes, formação etc. A experiência e o vínculo com trabalho em comunidades, o domínio de códigos locais, a sensibilidade para compreender diferentes problemas sociais e a capacidade de transitar entre sujeitos e instituições distintas têm tornado xs agentes atores estratégicos para o desenvolvimento de políticas e programas sociais. No entanto, nem sempre contam com o correspondente reconhecimento profissional, financeiro e simbólico.

A partir desse contexto, reconhecemos a necessidade de problematizar a presença dessxs agentes em ações sociais e nas políticas públicas. Esse segundo módulo foi orientado por uma indagação sobre quem seriam xs agentes de projetos e quais suas identidades, a partir de três questões centrais: O que caracteriza um/a agente de projetos sociais? Qual a sua área de atuação? Onde se forma um/a agente de projeto social?

A introdução da temática começou com um levantamento geral sobre as concepções dxs cursistas sobre o que caracterizaria o trabalho dxs agentes, como pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 3: Resumo das opiniões dxs cursistas sobre caracterização dxs agentes de projetos sociais

O QUE CARACTERIZA UM/A AGENTE DE PROJETOS SOCIAIS?
Promotor/a de ações atendendo à comunidade em suas vicissitudes
Alguém que se preocupa com o próximo / solidariedade
Propícia ao outro algo novo / transformador / influenciador
Atua em áreas de vulnerabilidade social
Inquietx / críticx
Mediador/a
Sensibilidade social (envolvimento afetivo) / observador/a / ouvinte
Flexibilidade / criatividade
Diversidade
Esperança
Ser instrutor/a
Ser educador/a
Ser mobilizador/a
Ser comunicador/a

Fonte: Equipe de professorxs do curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais – Observatório da Juventude (2013).

As respostas e evocações espontâneas mobilizaram um amplo debate sobre a dificuldade de delimitar o campo de atuação das suas próprias experiências.

As reflexões sobre quem são xs agentes permitiram a construção de um portfólio, no qual cada educandx se apresentava, falava da sua história, sua origem, seus saberes e como se via no processo de atuação profissional. A dinâmica proposta tinha como objetivo aproximar a experiência pessoal dxs cursistas com os aspectos anteriormente discutidos sobre a atuação e a identidade de agentes sociais. Nesse momento formativo, cada cursista foi recuperando aspectos de trajetória, como sua identificação com campos artísticos e culturais, seu envolvimento com questões locais e comunitárias e seu engajamento em ações de mobilização social, refletindo assim sua identidade profissional.

Na sequência, foi organizada uma discussão em torno de três dimensões constitutivas da atuação desses sujeitos: a política, a educativa e a profissional.

Iniciamos as reflexões sobre a dimensão política de atuação dxs agentes de projetos sociais com a exibição do filme *Quem se importa* (2012), de

Mara Mourão³, que apresenta experiências de pessoas de todo o mundo que desenvolveram alguma ideia ou empreendimento social simples em torno do desenvolvimento econômico, ambiental ou cultural.

O filme foi utilizado como recurso para provocar a reflexão e o diálogo entre xs participantes sobre as possibilidades de intervenção e mudança da realidade social a partir de várias perspectivas, interferindo em diferentes dimensões da realidade social (econômica, ambiental, social, educacional, ligada à saúde etc.); como Joaquim Melo, do Banco Palmas, que desenvolve um reconhecido trabalho no campo do microcrédito no interior do Nordeste brasileiro, e Wellington Nogueira, dos Doutores da Alegria, no Brasil, que tem reconhecimento mundial por seu trabalho de humanização de ambientes hospitalares, especialmente na atenção a crianças com doenças crônicas.

Ainda como estratégia problematizadora da realidade, contamos com um debate mediado pela Prof.^a Maria Amélia Giovanetti, da Faculdade de Educação da UFMG. A professora, partindo do referencial conceitual da educação popular, articulou as concepções desse campo do conhecimento com as possibilidades da prática dx agente de projetos sociais.

A partir das reflexões realizadas sobre as possibilidades de intervenção na realidade social, xs agentes educadorxs e as perspectivas da educação popular, passamos para o próximo momento desse módulo, com novo levantamento de ideias sobre as condições de formação de agentes de projetos.

O quadro a seguir ilustra como xs próprixs cursistas compreendem as possibilidades de formação que se situam para além de espaços formais de educação.

³ QUEM se importa. Direção: Mara Mourão. Produção: Mamo Filmes e Grifa Filmes. 93 min. Brasil, Peru, USA, Canadá, Tanzânia, Suíça e Alemanha. Narração de Rodrigo Santoro. Direção de Mara Mourão.

Quadro 43: Resumo das opiniões dxs cursistas sobre espaços de formação de agentes de projetos sociais

ONDE SE FORMA X AGENTE DE PROJETO SOCIAL?
Na vivência / realidade / trocas de experiências
Na educação através da arte
Nos cursos de formação continuada / capacitação
Na coordenação executiva e administrativa das atividades
Nas discussões de casos
Associando seus conhecimentos técnicos e acadêmicos com sua vivência cotidiana
Em instituições acadêmicas
Na defesa e lutas por causas / ações públicas, em torno de: <ul style="list-style-type: none">• anseios comuns• acesso à cultura• justiça social• questões filosóficas• esportivas• acessibilidade

Fonte: Equipe de professorxs do curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais – Observatório da Juventude (2013).

Xs cursistas, em suas atividades como agentes sociais e culturais, recorrem a diferentes espaços de aprendizagem para a constituição e o compartilhamento de seus saberes, aprendidos na escola, na universidade, nas práticas comunitárias, na internet etc. Mais do que uma adesão a um campo do conhecimento específico, com um status e escopo profissional bem definidos, podemos pensar que xs agentes trabalham e se formam em campos múltiplos, de diversas dimensões e origens.

O debate sobre dimensão educativa do trabalho dos agentes foi aprofundado a partir de duas atividades principais: a exibição e o diálogo sobre o vídeo *Novos Profissionais da Educação Integral*⁴, produzido por Russo APR e Saulo Geber (Observatório da Juventude – UFMG, 2013), para o projeto Teias da Cidadania, da Faculdade de Educação da UFMG, e a leitura e discussão sobre o texto *A arte de produzir fome*, de Rubem Alves (2002).

Compreendemos que todx agente de projeto social, em alguma medida, se constitui enquanto educador/a. Suas ações são potencialmente transforma-

⁴ *Novos profissionais da Educação Integral*, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K37MyXRCJbY>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

doras e, quando calcadas em princípios que possibilitam trocas e construção de novos saberes, contribuem para a ampliação da compreensão de realidades sociais locais e globais.



FIGURA 3: Frame do vídeo *Novos Profissionais da Educação Integral*
Fonte: Observatório da Juventude / Núcleo Teia – UFMG (2013), disponível no YouTube.

O vídeo permitiu conhecer e problematizar um novo espaço de atuação para educadorxs, inclusive vários sujeitos que participaram do nosso curso, que têm se inserido em programas municipais, estaduais e federais de educação em tempo integral.

A discussão sobre a função educativa do trabalho em projetos sociais foi aprofundada com o auxílio do texto *A arte de produzir fome*, de Rubem Alves. A leitura e a interpretação do texto provocaram uma discussão sobre o papel do desejo nos processos educativos, como o próprio autor afirma, “a tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer uma maquina de roubá-los” (ALVES, 2002). Xs cursistas reconheceram que muitos projetos são pensados em grande escala, de forma padronizada e sem considerar os desejos e demandas dos seus/suas beneficiárixs, o que permitiu uma conexão direta com a provocação feita por Alves.

As atividades em torno do tema da dimensão profissional dx agente, que tem seu estatuto e reconhecimento profissional pouco desenvolvidos, come-

çaram com a apresentação do histórico e da trajetória da noção de trabalho, a partir da premiada animação *El empleo* (2008), do diretor argentino Santiago Grasso⁵. O curta-metragem mostra as cadeias de interdependência e de exploração no capitalismo contemporâneo, o que permitiu problematizar o lugar do trabalho social no âmbito de estruturas econômicas mais amplas, bem como o papel contraditório que o trabalho voluntário ocupa nas dinâmicas sociais.

Na sequência, foi possível aprofundar e detalhar as especificidades do trabalho dxs agentes de projetos sociais, especificamente as incertezas e fragilidades que acompanham sua identidade profissional, suas condições de trabalho precárias e o reconhecimento material e legal da profissão.

Ciclo de oficinas

Na finalização desse módulo, propusemos aos/às cursistas a realização de um ciclo de oficinas, pensadas e conduzidas por elxs, nas quais poderiam socializar algumas experiências e habilidades profissionais.

Em muitas situações, xs cursistas utilizavam exemplos de suas práticas nas discussões dos encontros formativos, falavam do teatro, da música, da dança para especificar sua atuação como agentes de projetos sociais, despertando a curiosidade e o interesse dxs outros cursistas e formadorxs. Assim, tivemos a ideia de reservar alguns momentos do curso para que xs próprios agentes pudessem socializar seus saberes com xs colegas.

Para o planejamento dessa atividade, foi retomado o debate com as turmas em torno dos lugares de atuação dxs agentes, as habilidades necessárias para ministrar uma oficina e o potencial formativo contido naquele tipo de experiência. Nesse momento, demos ênfase especial à reflexão sobre os aspectos metodológicos envolvidos no trabalho social, compartilhando as experiências do Observatório da Juventude com metodologias participativas e vivenciais. Com isso, estabelecemos um calendário que previu a realização de quatro oficinas, a partir do interesse de cursistas que se voluntariaram:

A) Oficina sobre mobilização e participação popular

A oficina sobre mobilização e participação popular abordou a realidade de uma ocupação urbana na cidade de Belo Horizonte e foi ministrada por uma das cursistas que era moradora da localidade. Contamos também com a presença de

⁵ *El Empleo*, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

uma militante das Brigadas Populares, uma organização política apoiadora da ocupação. Inicialmente, foi feita uma roda e as pessoas externaram quais as imagens eram construídas pela cidade em relação à ocupação, em seguida, foi feito um relato sobre a realidade vivida na ocupação, as lutas empreendidas com o poder público, os problemas principais enfrentados por aquelas pessoas, os preconceitos construídos em torno da ocupação. Ao final, foi feito um debate que abordou temas como a cidade, sua ocupação, os direitos das classes pobres, os problemas enfrentados na periferia e as formas de luta e mobilização construídas.

B) Oficina de jogos teatrais

O encontro de jogos teatrais foi conduzido por um cursista, que, por ser ator, quis socializar conosco sua experiência de atuação por meio da própria encenação. Inicialmente, ele falou com a turma de todas as potencialidades do teatro para a desinibição, para o exercício de oratória e para as relações pessoais. Foram estabelecidas regras e, a partir de seus comandos, xs presentes iam reproduzir, cada um à sua maneira, o que era pedido. Situações cotidianas (discriminação explícita, conflitos de interesse etc.) foram reproduzidas e, durante a execução, a cena era “congelada” e as pessoas discutiam sobre as atitudes a serem tomadas a partir dali (intervir, denunciar, mediar etc.). A cena continuava com outros participantes e era pausada novamente – debatia-se sobre os caminhos que estava tomando, trocavam-se xs participantes e novamente se iniciava a cena. Ao final, o debate se deu sobre as várias situações e as infinitas possibilidades e caminhos de acordo com as convicções de quem assumia a cena. Além disso, ocorreu um diálogo em torno da abrangência do teatro, que pode interessar a todas as idades e públicos, e tem um grande potencial para promover a integração, a expressão ou a mobilização de sujeitos envolvidos em trabalhos grupais.

C) Oficina de iniciação musical

A oficina de iniciação musical foi conduzida por um cursista que, além de músico (baterista e percussionista), era educador musical em projetos sociais, religiosos e escolares. A atividade começou com um levantamento sobre os conhecimentos e as relações que xs participantes tinham com a música. Várias pessoas foram categóricas em dizer que não sabiam nada de música. Como se tratava de uma oficina de percussão, o objetivo foi demonstrar que se poderia fazer som com vários objetos e que as pessoas não precisavam ser estudiosas para terem ritmo e conseguirem produzir música. De início, foram propostas ações básicas, que foram se complexificando à medida que as pessoas conseguiam executar. Ao final, foi feita uma discussão sobre as potencialidades da música de acordo com os públicos que se espera atender como agente de projetos sociais.

D) Oficina de técnicas de pintura e grafite

A oficina de técnicas de pintura e grafite foi ministrada por um cursista que tinha experiência com grafite e propôs a participação de toda a turma, utilizando *spray* e telas de madeira. Várias pessoas que se mostraram mais introspectivas nas outras atividades se interessaram em experimentar algumas práticas de pintura. Explicou-se um pouco da história do grafite, sua diferença com relação à pichação, bem como desenvolveu-se uma discussão sobre o conceito de Arte Contemporânea, que contempla essa forma de expressão a ponto de, hoje, estar inserida em mostras internacionais de arte. Na parte prática, foi apresentado o *spray* como a principal ferramenta do grafite e foram mostradas as técnicas adequadas para usá-lo. Depois, algumas pessoas foram fazendo intervenções na tela e criou-se uma obra coletiva.

O ciclo de oficinas provocou um debate sobre questões metodológicas nas atividades desenvolvidas por agentes culturais e sociais. Emergiram discussões sobre a importância de se conhecerem os públicos-alvo das ações, do planejamento prévio e da avaliação processual, que permitiram também uma reflexão sobre a nossa própria experiência enquanto formadorxs.

A experiência com as oficinas foi muito bem avaliada pelxs cursistas, não somente pela oportunidade de socializarem suas experiências, mas também como forma de colocar em debate as questões metodológicas da atuação dxs agentes de projetos sociais. A importância de equilibrar espontaneidade e criatividade com o conhecimento (dos sujeitos e contextos) e o planejamento das ações pareceu evidente. As discussões estabelecidas sinalizaram uma infinidade de oportunidades de atuação de acordo com o objetivo do projeto com o qual o cursista viesse a se envolver, e, mais do que isso, realçaram também o potencial formativo contido em ações que envolvem a arte em suas mais variadas formas de expressão.

O conjunto de atividades desenvolvidas no segundo módulo possibilitou trabalhar diferentes aspectos necessários à formação dxs agentes de projetos sociais, a partir do conhecimento e da articulação entre diversas experiências de atuação profissional dxs agentes e também das suas vivências e identidades. De certa forma, a realização de oficinas pelxs cursistas também materializou um princípio de nossa formação, que consiste no reconhecimento de que xs educandxs não são vazios, mas possuem saberes próprios e prévios ao nosso curso (FREIRE, 2000). Ao propormos momentos em que xs cursistas assumiam a condução dos encontros e compartilhavam com xs colegas e formadorxs alguns dos seus saberes, reforçávamos com xs agentes a compreensão de que eles tinham conhecimentos específicos, e que o curso era um espaço de troca e aprendizado coletivo.

O módulo Intervir

Nesse último módulo do curso, foram trabalhados temas voltados a aspectos conceituais e técnicos importantes para a elaboração de projetos sociais e/ou de eventos socioculturais. Na perspectiva da intervenção, foram problematizadas diferentes questões de relevância social que usualmente merecem a atenção dos agentes, como as desigualdades sociais e raciais; o acesso à cultura e à educação; a discussão sobre a cidade e o meio ambiente, ao lado do exercício de planejamento, execução e avaliação de intervenções.

Experimentamos duas propostas diferentes – uma em cada turma – como forma de encerramento do curso. Pensamos na construção de um trabalho final que abarcasse o conjunto de aspectos abordados. Esse fechamento ocorreu por meio de um processo de elaboração de projetos sociais que foram avaliados por uma banca, na primeira turma do curso, e de uma mostra de intervenções socioculturais, com a segunda turma.

Os debates sobre os temas de relevância social foram centralizados pelo Eixo Educação, Cultura e Sociedade. As atividades tiveram início com a apresentação e discussão sobre o *Glossário Crítico de Cidadania e Direitos Humanos*, elaborado pela equipe de docentes do curso, que apresentava termos como: cidadania, controle social, direitos humanos (civis, políticos e sociais), Estado, sociedade civil, políticas sociais, movimentos sociais, entre outros.

Na ocasião, os cursistas se dividiram em pequenos grupos e apresentaram suas interpretações e possibilidades de aplicação de tais noções às suas práticas e campos de atuação. Na sequência, aprofundamos o debate contemporâneo sobre garantia de direitos humanos (sociais, civis e políticos), utilizando o boletim *Política pública como garantia de direitos* (2006), elaborado pelo Instituto Pólis. O debate se deu de forma articulada a alguns temas que, durante o curso, haviam mobilizado os cursistas, como: casamento homoafetivo, ocupações de sem-terra ou sem-teto, e novas formas de manifestação, como as ocorridas em junho de 2013⁶, e a Marcha para Jesus, Marcha da Maconha e Marcha das Vadias⁷.

⁶ Em junho de 2013, o país vivenciou a eclosão de uma série de manifestações de protesto, inicialmente contra o aumento do transporte público, mas que teve suas pautas ampliadas, envolvendo denúncias de corrupção e violência policial, às vésperas da Copa da Confederações, que serviu de preparativo para a Copa do Mundo de Futebol de 2014.

⁷ As marchas citadas, apesar de apresentarem objetivos e formas de organização e expressão bastante distintas, se caracterizaram por atingirem diversas cidades no país, que as organizavam anualmente.

As discussões que emergiram durante essa atividade permitiram à equipe de formadorxs definir de forma mais clara temas e abordagens para as atividades seguintes, em torno de questões que se mostraram mais relevantes, como desigualdades educacionais, de gênero e de raça.

O desenvolvimento do módulo foi desdobrado em torno de mais três atividades participativas: uma discussão sobre o documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim⁸, e duas oficinas: sobre relações de gênero e trabalho social e sobre relações raciais e trabalho social.

O documentário permitiu problematizar a questão de desigualdades de oportunidades num ambiente cujas representações sobre sua função e problemas são profundamente estereotipadas, como é o da escola. Foi possível debater sobre a função social da escola e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças e/ou jovens. Muitxs cursistas desenvolviam atividades como docentes ouicineirxs em escolas e puderam destacar e questionar o papel que desempenham em contextos de precariedades diversas.

A primeira oficina utilizou como elemento de sensibilização e provocação cartazes de campanhas feministas de Belo Horizonte que combatem a violência contra a mulher e defendem a diversidade sexual. O debate sobre papéis sexuais e de gênero foi, ao mesmo tempo, informador e formador, ainda que cercado de polêmicas, já que xs educandos apresentavam posicionamentos religiosos, políticos e morais diversificados ou mesmo opostos.

A última oficina explorou a temática das relações raciais, a partir do vídeo *Versões (preconceito)*, de Rafael Mattos, que apresenta situações cotidianas de preconceito, no entanto com as posições sociais e os discursos (negrxs e branxcs, moradorxs da favela e da Zona Sul do Rio de Janeiro, hetero e homossexuais) invertidos. O vídeo possibilitou um debate acalorado e intenso sobre a importância de se reconhecer a existência de manifestações cotidianas de racismo e o desafio de pensar políticas de ações afirmativas, como forma de enfrentamento às discriminações.

Ao lado dessas oficinas, xs educadorxs do eixo Projetos desenvolveram, junto aos/às cursistas, diferentes atividades que permitiram um contato com as técnicas de construção de projetos, trabalhando as etapas e tópicos que compõem suas estruturas. Xs participantes do curso puderam conhecer projetos existentes nas áreas cultural e social que foram apresentados como exemplos durante a exposição do conteúdo.

⁸ Pro Dia Nascer Feliz. Direção: João Jardim. Tambelini Filmes. Brasil. 2007. 88 min.


Buscamos nos centrar nos elementos norteadores que faziam parte do escopo de um projeto, de forma a proporcionar aos/às cursistas o aprimoramento para a elaboração do documento necessário para viabilizar propostas. Para isso, partimos do conceito de projeto como um documento de comunicação e do modo como ele se articula com aspectos referentes ao planejamento. Segundo a ONU (1984 *apud* COHEN; FRANCO, 2000), um projeto é um “[...] empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados” (p. 85). Ao apontar sua temporalidade e a clareza com que deve ser elaborado, abordamos sobre a importância de inserir os projetos em uma perspectiva mais ampla de planejamento, de forma que as iniciativas propostas não estivessem fadadas a um fim prematuro.

Isso significa que, ao elaborar um projeto, torna-se necessário pensar nos desdobramentos almejados em médio e longo prazos, que possam se constituir em propostas futuras. Por isso apontamos a necessidade do constante monitoramento e avaliação das ações e a importância de um olhar atento e crítico ao que era realizado, evitando o engessamento dos processos.

Considerando a carga horária do curso, foi possível apresentar os elementos norteadores de um projeto em caráter introdutório, estimulando aos/às agentes um posterior estudo sobre o tema, visando aprimoramento técnico.

Os encontros foram divididos em apresentações e discussões sobre o conteúdo exposto, em que foram abordados: versões de projetos (matriz, executiva e comercial) e, posteriormente, o escopo básico do documento, composto por: uma descrição (apresentação e introdução); justificativa (perguntas norteadoras que partem da situação problema); objetivos (geral e específicos); público-alvo; estratégias de ação (fases detalhadas do projeto); cronograma de ação; estratégias de comunicação (plano de mídia, divulgação, mobilização); ferramentas de monitoramento e avaliação e planilha orçamentária. Além disso, apontamos algumas características importantes para a elaboração de projetos, tais como a clareza e objetividade do texto, e reforçamos a importância de parcerias para a viabilização das propostas.

Quadro 5: Elementos estruturantes para elaboração de projetos socioculturais

Cidade:	Ano:	
Nome do projeto:		
1 Integrantes:		
2 Objetivos: Geral: Específicos quantitativos: Específicos qualitativos:		
3 Justificativa:		
4 Características do público-alvo:		
5 Estratégias de ação (etapas):		
6 Estratégias de comunicação:		
7 Cronograma de atividades:		
8 Monitoramento e avaliação:		
Quadro resumo:		
Ação	Indicador	Meta
(Elemento a ser avaliado)	(O que indica se foi realizado ou não)	(Quantidade a ser realizada)
9 Planilha Orçamentária:		

Fonte: Equipe de professorxs do curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais – Observatório da Juventude (2013).

Ao final das aulas, foi realizada uma dinâmica, que caracterizou um “percurso simbólico” pelo qual todxs xs alunxs deveriam passar e refletir sobre os três eixos que compuseram o curso. Como produto dessa dinâmica, xs alunxs produziram murais com as principais aprendizagens, sugestões e desafios para o curso.



FIGURA 4: Dinâmica sobre os percursos de formação

Fonte: Acervo Observatório da Juventude (2013).

Tal dinâmica proporcionou, além da articulação do conteúdo e dos debates que compuseram o curso, uma reflexão sobre a experiência individual e do grupo e sobre a reverberação da vivência na trajetória dxs cursistas.

Os trabalhos de conclusão do curso de formação de agentes

Como assinalado, para as turmas do primeiro e segundo semestre, foram propostos desafios distintos, que marcaram a culminância do processo de ensino e aprendizagem e envolviam a apresentação de produtos que pudessem expressar a trajetória dxs envolvidos naquela formação.

No primeiro, xs cursistas se agruparam por afinidades de interesse (esporte, arte educação, produção cultural etc.) e elaboraram projetos de intervenção sob supervisão dxs educadorxs dos diferentes eixos. No segundo semestre, a proposta foi de caráter mais coletivo, cabendo aos/às cursistas organizarem uma mostra na qual apresentariam de forma expressiva suas experiências de atuação.

A equipe do eixo Linguagens participou diretamente tanto no que se refere às atividades de escrita dos projetos, quanto na construção dos elementos artísticos e expressivos que representariam as experiências e vivências de cada cursista, incorporando as novas habilidades desenvolvidas durante o curso. Enquanto isso, xs educadorxs do eixo Educação, Cultura e Sociedade contribuíram mais diretamente com a definição dos conteúdos e com a construção das justificativas sociais e das propostas metodológicas.

Elaboração, apresentação e avaliação de projetos

Conforme descrevemos, antes mesmo do início do nosso curso, foi feito um ciclo de debates com jovens, agentes culturais, oficinairxs e monitorxs da escola integrada, no intuito de entendermos quais as necessidades urgentes daquele público no que tange à sua atuação e ao seu aprimoramento por meio de um curso. Estiveram presentes várixs jovens, de ambos os sexos e áreas de atuação e que, por meio de uma conversa informal, nos orientaram quanto às demandas e os caminhos a serem tomados para atendê-las.

Um dos aspectos que mais chamou a atenção da equipe do Observatório da Juventude foi a dificuldade que enfrentavam no processo de escrita de projetos, seja para pleitear verba por meio de uma lei de incentivo, seja para propor uma atividade no bairro ou para tentar implantar alguma atividade na escola em que trabalhavam. Muitos, em seus relatos, nos diziam que a cobrança de um projeto era também uma forma de burocratizar sua atuação e, algumas vezes, de limitar que as ações efetivamente chegassem a acontecer.

Diante dessa conversa, uma questão debatida por todos nós foi que, apesar do assim considerado fácil acesso à informação pela internet e da disseminação de tutoriais para elaboração de projeto e apesar de várixs dxs cursistas já terem participado de escrita de projetos, essa ainda era uma demanda que partia do público com o qual iríamos lidar. Se, para nós, da equipe, em algum momento a escrita de projeto poderia parecer uma habilidade corriqueira, para muitxs agentes socioculturais as dificuldades encontradas para formalizar suas intenções e propostas muitas vezes impediam que elxs desenvolvessem seus trabalhos.

A partir da demanda que nos foi apresentada, a equipe estabeleceu como meta a apresentação de um produto final que pudesse, em alguma medida, contemplar essa necessidade dxs agentes. O objeto escolhido foi a elaboração de um projeto, que poderia ser de natureza diagnóstica, de intervenção ou mais diretamente voltado para a captação de recursos para ações já em desenvolvimento. Xs alunxs foram divididos em grupos a partir dos seus interes-

ses comuns. Durante o processo de escrita, cada grupo contou com dois/duas professorxs orientadorxs, que nortearam as discussões e a escrita. Xs cursistas criaram propostas que perpassaram várias áreas de atuação:

- Capoeira, esporte, cultura e lazer: Um curso de Capoeira para idosxs para ser implantado em bairros da periferia como forma de proporcionar atividade física e bem-estar para as pessoas idosas;
- Projeto Olhares Urbanos: A formação de um coletivo de jovens moradorxs de vilas e favelas no sentido de promover intervenção urbana na cidade de Belo Horizonte, bem como proporcionar a formação dos envolvidos em áreas diversas;
- Projeto Edificando Redes: Visava à formação de uma rede de profissionais que atuavam no terceiro setor nos bairros Urca e Confisco, no sentido de fortalecer a interação de entidades e de agentes, como forma de garantir uma maior qualificação profissional e eficácia das ações naqueles bairros;
- Projeto Independentes e Fortes: Tinha como objetivo a criação de um coletivo de músicxs no sentido de divulgar a música independente e garantir espaços e eventos para que pudessem tornar pública uma cultura que consideravam singular e não plenamente aceita pela sociedade;
- Projeto Movimentar: Tinha como mote a formação continuada de agentes do Programa Escola Integrada por meio de encontros periódicos nos quais debates, palestras e discussões seriam estabelecidas no sentido de garantir uma maior qualificação daquelxs profissionais;
- Projeto Comunicadores em Rede: Tinha como objetivo criar uma rede de agentes para sensibilizar a sociedade civil organizada em torno das questões referentes aos meios de comunicação, a partir de um levantamento de entidades, grupos, coletivos e movimentos sociais da grande BH e o convite para comporem uma rede de comunicação comunitária que se chamaria Fórum de Comunicadores Sociais.

Após a conclusão e entrega dos projetos escritos pelos grupos, a equipe de professorxs propôs que esses fossem apresentados em forma de banca, composta pelos orientadorxs e especialistas nas diversas áreas, no sentido de poderem contribuir para que os projetos se aprimorassem, e, quem sabe, pudessem vir a se efetivar mediante orientações quanto a caminhos a serem percorridos.

Durante a semana de bancas, foram feitas duas apresentações por dia, com um período estabelecido para a explanação do grupo e outro para ques-

tionamentos e considerações dos membros da banca. Vários dos trabalhos foram elogiados pela originalidade temática e relevância social, bem como pela possibilidade de se efetivarem na prática. Quanto à reação dxs cursistas, vários foram os que mencionaram a importância daquele evento para sua formação, para colocar em prática os ensinamentos e discussões do curso, bem como para sua atuação como agentes de projetos sociais.

A Mostra Cultural

Apesar de a experiência com elaboração de projetos ter sido bem-sucedida na primeira turma, decidimos experimentar a construção de outra atividade de fechamento do curso no segundo semestre. Considerando o significativo número de cursistas com habilidades e inserções profissionais em projetos socioculturais, construímos junto com a segunda turma a proposta de realização de uma Mostra Cultural.

A mostra foi elaborada e organizada com produções dxs cursistas, que, individualmente, em duplas ou grupos, deveriam materializar suas experiências e interesses de atuação social, utilizando linguagens artísticas.

Emergiram temáticas variadas, como prevenção ao uso de drogas, desigualdades sociais, preconceito racial, alimentação saudável e reaproveitamento de alimentos, lutas sociais, entre outros.

O evento foi aberto ao público e convidadx dxs alunos e aconteceu no dia 04 de dezembro de 2013, no Espaço Cultural Cento e Quatro, no centro da cidade.

Uma das cursistas, moradora e militante da comunidade da Dandara, apresentou um painel com fotos que recuperavam a história de lutas dxs habitantes da ocupação⁹.

Outrxs cursistas prepararam animações usando técnicas de *slow motion* abordando a condição feminina e as desigualdades sociais enfrentadas pelas mulheres.

⁹ A ocupação da Dandara surgiu em abril de 2009, num terreno localizado entre os bairros do Céu Azul e da Nova Pampulha, que estava abandonada desde a década de 1970. Foi organizada pelo Fórum de Moradia do Barreiro, as Brigadas Populares e o Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reunindo, hoje, cerca de mil famílias, constituindo a maior ocupação urbana organizada do estado de Minas Gerais.



FIGURA 5: Registro de apresentação artística na Mostra Cultural

Fonte: Acervo Observatório da Juventude (2013).

Ao final, foram apresentados cerca de 20 produtos que perpassaram outras linguagens como vídeos de animação, dança, fotografia, desenho, cartazes e instalações.

OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

A proposta de desenvolver um trabalho de formação de agentes de projetos sociais de forma dialógica e processual implica um exercício permanente de avaliação, que permita aproximações constantes entre experiências, interesses, expectativas e necessidades formativas de educandxs e educadorxs.

De forma geral, é possível afirmar que houve uma avaliação positiva dos cursistas em relação à formação. Essa constatação se evidenciou na alta procura pelo curso para a segunda turma, na frequência e envolvimento dxs educandxs durante o processo e também nos relatos durante as avaliações realizadas, que ocorriam em três momentos distintos. Um primeiro consistia num processo de autoavaliação, empreendido pelxs próprixs educadorxs acerca das

suas ações, que ocorria durante os encontros semanais de planejamento, e pe-
lxs educandxs, que apresentavam suas impressões sobre as atividades e aprendi-
zagens construídas. Na ocasião, eram retomadas as atividades realizadas
nos encontros anteriores, buscando refletir sobre as metodologias utilizadas, a
participação e a receptividade dxs cursistas e a integração entre os diferentes
eixos e módulos.

O segundo momento se dava a cada encontro semanal com as turmas,
buscando, de forma constante, ter um retorno dxs cursistas sobre o sentido
e a qualidade das atividades propostas. Essas avaliações foram desenvolvidas
por meio de diversas estratégias: uma conversa informal nos 10 minutos fi-
nais do encontro; uma cartolina colada na porta de saída perguntando o que
tinham achado do encontro; uma caixa de sugestões; enquetes e perguntas fei-
tas através de email e do grupo criado no *Facebook*. As observações, críticas e
sugestões dxs cursistas eram então discutidas nas reuniões de equipe e, muitas
vezes, serviam como balizadores para o desenvolvimento de temas, estratégias
e dinâmicas nos encontros seguintes.

Um terceiro formato de avaliação ocorreu de forma mais sistematiza-
da, por meio de discussões com as turmas, em dois momentos: um primei-
ro, quando chegamos à metade dos encontros de formação, com expectativa
de sanar lacunas ainda no próprio curso, e um segundo, na última semana,
pensando na organização e planejamento das futuras turmas. Nesse último
momento, utilizamos como instrumento um questionário com perguntas fe-
chadas e abertas sobre a experiência, que abordavam diferentes dimensões da
formação como: os temas trabalhados, as dinâmicas, xs formadorxs, os mate-
riais, os espaços físicos etc.

De forma geral, podemos identificar satisfação dxs cursistas em relação
aos temas trabalhados durante a formação, bem como as metodologias e es-
tratégias desenvolvidas nos encontros. Esse aspecto fica evidente no relato de
uma cursista:

*Gostei muito da maneira que as aulas foram aplicadas, as dinâmicas,
os visitantes que falaram sobre seus trabalhos e nos permitiram fazer
perguntas, as visitas, os cartazes que fizemos, as reflexões, os temas que
foram abordados e os debates durante as aulas.*

Uma das preocupações centrais do curso consistia na possibilidade de
que o trabalho desenvolvido durante a formação tivesse repercussão na atua-
ção dxs cursistas, bem como em suas atividades diárias de articulação, edu-
cação e mobilização. Muitxs cursistas, durante a formação, relatavam que
estavam utilizando as mesmas dinâmicas aprendidas nos encontros em suas

oficinas na escola, ou em algum projeto que estavam desenvolvendo. A fala deste cursista evidencia isso:

O curso me deu uma visão bem ampla de como intervir na realidade da minha comunidade! Graças a tudo que aprendi no curso, hoje já estou desenvolvendo um projeto que visa movimentar o circuito artístico do bairro, despertando a vocação artística desde a infância. O objetivo é valorizar os artistas da região divulgando seus trabalhos para assim torná-los referências em todas as categorias artísticas.

Também presentes nas avaliações de forma recorrente foram os relatos dxs cursistas de como a participação na formação contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e como puderam repensar aspectos de sua vida e também de suas escolhas profissionais. Em uma das avaliações, uma cursista falou sobre esse aspecto:

Profissionalmente falando, este curso contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional, aprendi que a atuação do Agente de Projeto Social não é superficial. Despertei-me para a realidade de que todo ser humano precisa ser respeitado, que com defesa, valorização e garantia de diversos direitos certamente colaboraremos para as efetivas mudanças que sempre desejamos.

De forma complementar, outro cursista disse que:

O curso para mim foi de extrema importância. Pois gosto muito da área social até mesmo porque envolve a faculdade que quero fazer, que é Serviço Social.

Mesmo dentro das limitações de carga horária e do escopo de qualificação profissional de curta duração, impostos pelo Pronatec, uma experiência de formação aberta à escuta e ao acolhimento da alteridade parece contribuir não apenas para o autorreconhecimento dxs educandxs como profissionais em construção, mas também para confirmar desejos e vocações, projetando perspectivas de mudanças individuais e coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto educadorxs, cada um dos *feedbacks* recebidos e o próprio processo de escrita sobre a experiência de formação possibilitou uma avaliação

da nossa própria vivência. Esta reflexão aqui sistematizada, depois de mais de dois anos do término do curso, busca ilustrar alguns dos principais desafios para quem se propõe a desenvolver ações formativas com/para jovens. Se, por um lado, esse distanciamento temporal dificultou a recuperação de informações cotidianas da formação, por outro, permitiu uma análise mais reflexiva do sentido da experiência.

Ao repensarmos as diferentes estratégias formativas realizadas com xs cursistas, é possível identificar um núcleo duro do curso: buscamos refletir sobre xs **agentes de projetos sociais** na relação com os **públicos-alvo** nos **contextos** das ações sociais.

Refletindo sobre as ações educativas do curso, é possível perceber que, a todo momento, buscávamos articular as relações entre xs agentes de projetos sociais (quem eram, seus saberes, suas práticas, atuação profissional); os públicos das ações sociais (quem eram, onde viviam, quais eram suas demandas, seus direitos, suas especificidades) e os contextos dos projetos sociais (localidades, culturas, projetos, programas, políticas públicas, ONGs).

Muitos dos temas trabalhados na formação foram pensados e organizados a partir dos contextos históricos e sociais vivenciados e dos contextos de vida dos sujeitos participantes. A partir das experiências mais imediatas dxs educandxs, buscávamos situá-las e articulá-las a realidades e estruturas sociais mais amplas. Vejam-se como exemplo as discussões que emergiram sobre a preparação da cidade para a Copa do Mundo (as remoções de moradorxs, o problema da mobilidade, o direito à cidade), os debates estabelecidos sobre gênero (as desigualdades, as formas de violência, os estereótipos) ou sobre as relações estabelecidas com a música (a formação dos gostos, os preconceitos, as produções independentes).

Os conteúdos trabalhados de forma contextualizada reforçam o posicionamento do grupo de formadorxs sobre a inconveniência de se criar um programa único e rígido para a formação de agentes de projetos sociais, considerando a diversidade de contextos de atuação e de pertencimentos sociais. O grande desafio consistiu – e consiste – em definir quais temas devem ser priorizados, uma vez que existiam temáticas que eram de central importância para grupos específicos, como a discussão sobre escola ou prestação de contas, mas não eram importantes para a totalidade. Reconhecemos esse como um dos desafios centrais de trabalhar com turmas com perfis heterogêneos intra e inter-grupos.

Na mesma direção de reflexões feitas em outros projetos descritos neste livro, uma das dificuldades enfrentadas foi em relação ao financiamento a projetos culturais e sociais. Na maioria das vezes, e segundo relato dxs próprixs agen-

tes, os instrumentos mencionados se restringiam às leis de incentivo à cultura então vigentes, gerando, conseqüentemente, dificuldade de aprovação dos projetos pelas instâncias competentes, bem como a viabilização de patrocínio por empresas privadas. Apesar de considerar tais mecanismos de fomento escassos, reconhecemos a necessidade de uma maior difusão dos já existentes (fundos, bolsas, prêmios) bem como a capacitação dxs educandos para acessá-los. Uma das saídas encontradas durante a formação foi a reflexão sobre a possibilidade de viabilização de projetos por meio de parcerias locais, bem como a existência de novas propostas de financiamento, como o *crowdfunding*.

No final de 2013, buscamos junto ao Coltec/UFMG apoio para a realização de novas turmas para o ano de 2014. No entanto, essas não foram aprovadas em decorrência de descontinuidades internas da política do Pronatec. A notícia de que não haveria novas turmas foi recebida com pesar pela equipe, uma vez que existia ainda uma demanda grande de jovens que estavam na “fila de espera” para participar da formação. Além disso, a equipe docente vinha construindo um conjunto significativo de saberes e técnicas para atividades dessa natureza, existindo a sensação de que poderíamos desenvolver um trabalho ainda mais qualificado e ajustado aos públicos-alvo de cursos dessa natureza numa terceira ocasião.

O término do curso nos convida à reflexão sobre a inexistência de uma política sistemática de formação e qualificação desses atores sociais. Essa ausência se soma ao pouco reconhecimento profissional e às precárias condições de trabalho. Mais uma vez, reconhecemos, através de pesquisas realizadas por nosso grupo (GEBER, DAYRELL, DINIZ, 2011; DAYRELL, GEBER, 2015), as contribuições desses atores para o desenvolvimento de políticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que identificamos as limitações impostas às suas ações num contexto de precariedade.

A não aprovação de novas turmas para o nosso curso não deve ser vista como um fato isolado, uma vez que a descontinuidade de políticas públicas é recorrente na área social e já foi identificada em diversas ocasiões. Essa interrupção também serviu como inspiração para a produção deste trabalho de sistematização da experiência, a fim de que outrxs educadorxs, agentes e instituições socioculturais possam conhecer essa iniciativa e refletir sobre as nossas e as suas próprias vivências como sujeitos implicados com a educação social.

Com a análise da experiência aqui realizada, nossa expectativa é de que nossa vivência se some a outras vozes que pesquisam ou atuam como agentes de projetos sociais, contribuindo com suas formações e práticas profissionais, possibilitando, assim, uma maior visibilidade desses atores no contexto cultural e social brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. Sinapse online. *Folha Online*. São Paulo: Folha de São Paulo. 29 out. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>. Acesso em: 10 mai 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia Pronatec de Cursos*. Formação Inicial e Continuada (FIC), 3. ed. Portaria MEC nº 899, de 20 de setembro de 2013. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013_guia_cursosfic_port_899.pdf>. Acesso em: 30 mar 2016.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. São Paulo, SP: Vozes, 2000.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5/6, n.24, p. 40-52, 2003.
- DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 45-62, dez. 2015.
- EL EMPLEO. Direção: Santiago Grasso. Argentina, 2008. HD (6 min). son., color.
- ESTEVES, Luis Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam, ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GEBER, Saulo Pfeffer; DAYRELL, Juarez Tarcísio; DINIZ Levindo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 157-171.
- GLOSSÁRIO CRÍTICO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. Texto criado pelxs educandxs do curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais. OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE: Curso de Formação de Agentes de Projetos Sociais (Mimeo), 2013.

GOLDMAN, Sara Nigri; FALEIROS, Vicente de Paula. A pessoa idosa como sujeito de direitos: cidadania e proteção social. In: BORGES, Ana Paula Abreu; COIMBRA, Angela Maria Castilho (Orgs.). *Envelhecimento e saúde da pessoa idosa*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD, 2008. p. 31-41. Disponível em: <http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_101574420.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

NOVAES, Regina Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes...). In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FONTES, Maria Virgínia (Org.). *Juventudes em pauta: Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2011, v. 1, p. 343-366.

OS NOVOS profissionais da Educação. Direção: Flavio Paiva (Russo) e Saulo Geber. Brasil, 2013. VHS (36 min), son., color.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp/Paralelo 15, 2000. p. 17-36.

PIMENTEL, Adelma; ARAÚJO, Lucivaldo da Silva. Concepção de criança na pos-modernidade. *Psicologia Ciência e Profissão*, v.27, n.2, p. 184-193, 2007.

PÓLIS. Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Política pública como garantia de direitos. In: *Repente*. n. 26, dez 2006. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/1055/1055.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

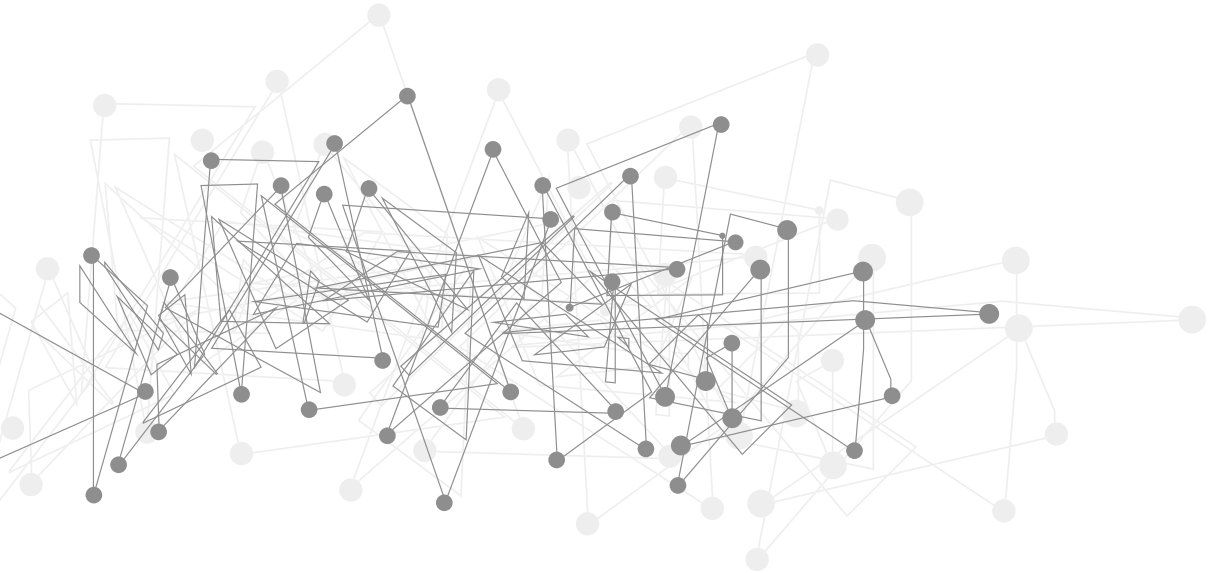
PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil, 2006. HD (88 min), son., color.

QUEM se importa. Direção: Mara Mourão. Brasil, 2012. HD (93 min), son., color.

SGARIONI, Mariana. O adulto desmontado. *Revista Super Interessante*, ed. 228, jun 2006.

SIMON, Eduardo et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. *Interface*, n. 8, supl. 2, 2014, p. 1355-1364.

VERSÕES. Direção: Rafael Mattos. Brasil, 2006. VHS (6 min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H5llNK8Zi7s>>. Acesso em: 20 mai 2013.



PROJETO INTERAGINDO: CONSTRUINDO SABERES COM UMA JUVENTUDE TRABALHADORA

Symaira Poliana Nonato
Jorrdana Rocha de Almeida
Jaime Magalhães Sepulcro Júnior
Lucas Ferreira dos Santos
Kaique Araujo dos Santos
Leonardo Caldeira de Freitas¹

A relação que eu tinha como educando era uma relação inicial de professor e aluno. Mas com o tempo essa relação foi se transformando. A visão do projeto como uma “escola” foi rapidamente desfeita em vários

¹ Cabe lembrar que o capítulo foi escrito por seis educadorxs do *InterAgindo*, mas registramos nossos agradecimentos a todos que compuseram a equipe no ano de 2013 e 2014: Aryane Soares de Almeida, Cristina Rodrigues, Fernanda Rodrigues Paiva, Francielle Vargas, Natália Alves da Silva e Patrícia Santos Miranda.

aspectos, com as cadeiras em círculo e discussões de temas pouco falados e “polêmicos”. A ideia de estarmos tendo “aulas” em diversos espaços também foi muito marcante.

O tema de Relações étnico-raciais foi um dos mais impactantes para mim. Percebi o quanto que o racismo está presente em todos nós e como a gente o reproduz automaticamente. Inicialmente eu achava normal a piada de negros, por exemplo, talvez por não ter um conhecimento ou um argumento de alguém que me fizesse pensar sobre. Outro exemplo era o de achar que o sistema de cotas nada mais era do que uma discriminação para com as pessoas que as obtiveram para acessar as faculdades. Eu achava que deveria ser igual pelo fato de que éramos “iguais” em tudo. Foi importante ter pessoas mediando a discussão sobre cotas que na minha época foi muito forte e nos ajudou muito no quesito de mudança de opinião. Sem dúvida foi um dos temas mais importantes abordados a meu ver.

O Projeto InterAgindo com suas discussões e momentos foram importantes para nos ajudar a ter um posicionamento, uma opinião, um senso crítico mais apurado. Acho que a visão que eu sempre tive era a de um projeto bem feito e com pessoas que desenvolviam muito bem o trabalho.

Como educador, comecei em sala observando as falas dos jovens e pontuando coisas importantes que apareciam ao longo do processo das oficinas nas reuniões de equipe que eram realizadas na tarde das terças-feiras, o mesmo dia da formação. Eu estava na equipe de apoio pedagógico e ajudava dentro e fora do projeto e em seus processos. Também ajudava na gestão do projeto e nas oficinas. Foi muito importante participar da equipe de apoio.

Como educador também entrei um pouco mais no *lance* das metodologias e percebi o quanto que o curso era norteado. Coisas que não faziam nenhum sentido inicialmente: como o porquê de sempre frisar que não participávamos de uma aula, ou porque era importante ter as oficinas em locais que nem sempre eram as salas, o porquê de sentarmos em círculo, o porquê de termos um quadro com combinados coletivos, e o tanto que era importante falar o seu ponto de vista e não se acanhar com a presença de alguém, se esclareceu quando me tornei educador. Comecei a perceber o quanto que tudo era trabalhado para que todos pudessem saber e falar das mesmas coisas na mesma língua, especialmente no sentido de compreender e ser compreendido nas afirmações e em suas dúvidas. Para que fosse mais claro entender o que estava sendo dito e para tornar rica a discussão do tema.

Aprendi a fazer planejamento. Isso nos ajudou demais! Percebi também que tudo que era desenvolvido nas oficinas, era estudado em formações, e pesquisado antes, para que nunca ficasse nenhuma dúvida no ar.

Apreendi muito como educando. E como educador pude ensinar, mas não deixei de aprender também. Ter a visão dos dois lados do projeto foi interessante e tornou a experiência importante para minha vida.
(Lucas Ferreira dos Santos – Participante do *Projeto InterAgindo* no ano de 2013 / Educador Voluntário 2014)

* * *

O *Projeto InterAgindo* foi uma ação de extensão desenvolvida pelo Observatório da Juventude em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), voltado para desenvolver um processo de formação com jovens trabalhadorxs da Cruz Vermelha Brasileira (CVB) que nela exerciam suas atividades laborais. Seu objetivo principal era proporcionar aos/às jovens atividades de formação, socialização e sociabilidade que possibilitassem o diálogo entre o trabalho produtivo e o trabalho educativo.

Buscamos neste capítulo construir um registro histórico sobre o projeto, descrendo os processos pelos quais ele foi pensado, elaborado, desenvolvido e aprimorado pelos sujeitos nele envolvidos. Acreditamos que a partir dessa descrição poderíamos também construir análises sobre as experiências vividas e dessa forma, socializar com outrxs sujeitos uma postura política e pedagógica de uma prática educativa, bem como a boniteza – pegando o termo emprestado de Paulo Freire – das experiências que nos fizeram educadorxs e educandxs, e nos refizeram como gente. Nesse sentido, reunimos relatos, depoimentos, registros, documentos que elaboramos ao longo de um determinado período de realização do projeto; reunimos também as memórias, os sentimentos, os significados e os sentidos dessas experiências, juntamente com os pressupostos teórico-metodológicos que mais dialogavam e contribuíaam com a prática educativa protagonizada por nós educadorxs e pelxs jovens educandxs. E, desse modo, fomos compondo as tramas, os entrelaçamentos, as tessituras que deram vida ao mosaico, no qual o *Projeto InterAgindo* se constituiu.

O depoimento que inicia este capítulo é de autoria de um dos jovens que contribuiu diretamente para dar vida ao *InterAgindo*. O seu depoimento traz traços de um jovem que vivenciou a experiência de educando e educador, mas, ao mesmo tempo e intrinsecamente, evidencia traços de vida, do sentido da sua participação para a sua própria vida, enquanto gente, jovem, sujeito da sua própria história e das histórias dos que com ele constroem e trocam as mesmas, outras e novas experiências de vida. Esse é um dos principais entrelaçamentos que constroem essa tessitura, pois permite interligarmos os registros do *Projeto InterAgindo* com as vidas das pessoas que nele atuaram. E assim, podemos dizer que este capítulo tratará também das vidas que se

modificaram e foram modificadas na experiência educativa que esse projeto nos possibilitou, como Lucas afirmou: “Aprendi muito como educando. E como educador pude ensinar, mas não deixei de aprender também” (Lucas Ferreira dos Santos – Educador Voluntário / Participante do *Projeto InterAgindo* no ano de 2013).

Trataremos também dos desafios que marcaram a vivência e realização desse projeto, na construção de espaços e tempos de formação com jovens estudantes e trabalhadorxs. Esse desafio se tornou constante no desenrolar da experiência. Precisávamos nos questionar sempre: com quem era a prática educativa que estávamos propondo? Uma vez que a resposta se tratava de uma juventude ocupada², ou seja, uma juventude que trabalhava e estudava, que mantinham a rotina diária de conciliar o trabalho, a escola e a condição juvenil.

Xs jovens trabalhadorxs que participaram do projeto tinham entre 16 e 17 anos, em sua maioria cursavam o Ensino Médio e carregavam consigo as experiências, particularidades e expectativas do que é ser jovem, estudante e trabalhador/a. O projeto acontecia com atividades ministradas uma vez por semana, durante o período da manhã, que compunha parte da jornada de trabalho dxs jovens, e se apoiava em temáticas centrais que são apresentadas e destrinchadas no decorrer deste capítulo.

Nossa expectativa é proporcionar ao/à leitor/a uma visão detalhada do *Projeto InterAgindo* desde sua construção até as possíveis repercussões para xs jovens participantes. Salientamos, porém, que foi necessário fazer recortes ao longo da escrita. Assim, mesmo buscando trazer as minúcias do desenvolvimento do projeto, temos clareza de que a prática educativa será sempre mais complexa.

O capítulo foi dividido em quatro partes, cuja sequência permite a compreensão lógica de construção do projeto. Na primeira parte, buscamos explorar de forma breve o convênio estabelecido entre Universidade Federal de Minas Gerais e a Cruz Vermelha Brasileira. Em seguida, explicitamos como acontecia o processo seletivo dxs jovens na CVB à sua chegada à UFMG. Na segunda parte, construímos uma reflexão acerca da condição juvenil daquelesxs jovens trabalhadorxs. Por fim, trazemos para o debate as relações entre juventude, trabalho e escola.

Na terceira parte, está a apresentação do *InterAgindo*. Consideramos que ali está o coração do capítulo, pois buscamos fazer uma descrição rica em detalhes da sua construção e seu desenvolvimento. Nesse momento, ressaltamos

² A expressão “juventude ocupada” é fruto da dissertação de mestrado de André de Carvalho Bandeira Mendes, que tem como título: O lazer dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise das compreensões, vivências e relações sociais. UFMG/2013.

o início do diálogo com xs jovens; as temáticas centrais que conduzem todo nosso referencial teórico-metodológico; a construção das oficinas, os momentos de sociabilidade e socialização. Preocupamo-nos ainda em apresentar o trabalho desenvolvido pelxs educadorxs do *InterAgindo*, enfatizando os processos de organização, planejamento, formação e avaliação, pois as posturas teórico-metodológicas da equipe foram elementos essenciais. E, ao final dessa parte, desenvolvemos uma análise sensível dos impactos do projeto na visão dxs educadorxs e dxs educandxs. Buscamos mais uma vez escutar a voz dxs jovens, tentando perceber, através de suas falas, postagens e escritos, os elementos que compuseram tais repercussões.

E, na quarta parte, acrescentamos análises sobre elementos que consideramos essenciais na composição do mosaico que tentamos desenhar, buscamos abordar os tempos-espacos da formação, os sentidos construídos e os significados da experiência vivida.

Escrevemos como educadorxs que fomos, mas, principalmente, escrevemos como gente que somos e gente que nos tornamos após vivenciarmos tal experiência, com nossas emoções, sentimentos, tensões, histórias de vida, lugares e pertencimentos sociais. Assim, esperamos que os escritos deste capítulo sejam uma inspiração para aquelxs que buscam desenvolver formação com jovens em diferentes espaços. Não se trata de uma receita, mas de compartilhar ações e análises que refletem o acúmulo teórico e prático do Programa Observatório da Juventude a partir do *Projeto InterAgindo*.

PROJETO INTERAGINDO: A ORIGEM

Os dois subtópicos que apresentaremos buscam contextualizar o *Projeto InterAgindo*. Para tanto, abordaremos *rapidamente* o convênio entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Cruz Vermelha Brasileira, pois é a partir dessa relação que o projeto nasce. Como se estabelece esse convênio? Como xs jovens são selecionadxs? Como a UFMG recebe essxs jovens? São essas e outras questões que serão discutidas nos tópicos que seguem.

O início do *Projeto InterAgindo*: a Universidade Federal de Minas encontra a Cruz Vermelha Brasileira

Para entendermos o projeto de extensão denominado *InterAgindo*, torna-se necessário rememorar a relação entre a UFMG e a Cruz Vermelha Brasileira

(CVB), instituição autônoma, filantrópica e de utilidade pública. A CVB tem sete princípios fundamentais: humanidade, voluntariado, imparcialidade, independência, neutralidade, unidade e universalidade. Embora tenha mais de 150 anos de história e esteja presente em 180 países; no Brasil, esses ideais vieram a se consolidar em 1908, com a constituição de suas filiais. No caso de Minas Gerais, a instituição atua desde 1914, sendo uma das mais antigas do país. Embora tenha outras diferentes frentes no estado, há mais de 39 anos a instituição definiu que o atendimento à juventude, especialmente em situação de vulnerabilidade social, estaria entre suas prioridades (CRUZ VERMELHA BRASILEIRA, 2016).

Em 1974, desenvolve-se o *Programa Ação Jovem*, com duas modalidades de inserção dxs jovens. Uma, intitulada Jovem Aprendiz, que contempla jovens de 14 a 16 anos, que trabalham entre quatro e seis horas por dia e são regidx pela Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000). A outra modalidade, na qual se inserem xs jovens trabalhadorxs da Cruz Vermelha na UFMG, é intitulada Jovem Trabalhador, e contempla jovens de 16 a 18 anos, trabalhando oito horas por dia (CVB, 2016), portanto não são consideradx jovens aprendizes. Embora não seja possível realizar uma discussão detalhada dos impactos dessa diferenciação, vale ressaltar que essxs jovens são “protegidxs” pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que subtrai uma série de direitos dxs jovens que estão em processo de formação, pois somente a Lei de Aprendizagem (BRASIL, 2000) e/ou a Lei do Estágio (BRASIL, 2008) é que garantem a proteção ao trabalho juvenil e sua dimensão educativa. A instituição que recebe x jovem, neste caso a UFMG, é que opta pela modalidade de contratação.

Somente em abril de 2003 foi criado o Centro de Apoio ao Adolescente (CVB, 2016b), tendo como objetivo oferecer um espaço de acolhimento, valorização e preparação dx adolescente para melhor inserção no mercado de trabalho. Na UFMG, para tentar contribuir na formação dxs jovens e fazer com que a sua estadia na Universidade fosse mais significativa, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos implantou, em 2002, o Programa de Proteção e Orientação ao Trabalhador Adolescente da UFMG (Porta). Junqueira (2007) esclarece que:

O PORTA teve como ponto de partida a parceria estabelecida entre a UFMG e a Cruz Vermelha Brasileira – CVB, ocorrida em 1974, regularizada com a assinatura do convênio firmado entre as duas instituições, viabilizando a contratação de adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, na faixa etária de 16 a 18 anos, no cargo Contínuo, exercendo suas atividades laborativas nos diversos Órgãos e Unidades Acadêmicas da UFMG (JUNQUEIRA, 2007, p. 10).

O objetivo do Porta, segundo o estudo de Junqueira (2007, p. 34), seria “promover a inclusão social qualificada de adolescentes no mundo do trabalho, por meio de programas de profissionalização institucional”. Apesar de o convênio já ter anos de existência, chama a atenção o aumento do número de jovens trabalhadorxs no ano de 1996, quando foi ampliado para 300 jovens. Esse aumento é sinalizado pela mesma autora:

O convênio firmado entre a UFMG e a CVB em 1996, no qual o número de contratações foi ampliado para 300, foi assinado justamente no período em que a contratação de servidores para o quadro da Universidade encontrava-se suspensa pelo governo federal (JUNQUEIRA, 2007, p. 34).

A ampliação do convênio firmado entre UFMG e CVB visava “promover uma formação diferenciada, ampliando a experiência educativa e cidadã, [...] desenvolver no adolescente aptidão para o trabalho, assim como despertá-lo para o exercício da cidadania”, ao mesmo tempo que significou uma opção para a Universidade diante das demandas de trabalho e da falta de servidorxs.

Frente a esse contexto, o Tribunal de Contas da União, em ofício enviado à Universidade, impõe à instituição a tomada de postura com relação aos/às jovens trabalhadorxs, que se refere à garantia do direito a espaços de formação para xs jovens que lá exerciam suas atividades laborais, devendo a universidade considerar a peculiaridade explicitada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) com relação a elxs. A partir da exigência de formação, o Programa Observatório da Juventude é convidado a elaborar um projeto em parceria com a equipe de técnicos administrativos em Educação do Departamento de Recursos Humanos da UFMG durante os anos de 2005 e 2006, que foi intitulado *Projeto InterAgindo*. Naquele momento, os objetivos eram:

[...]trabalhar com a premissa de que quando pensamos na relação juventude e trabalho, não podemos levar em conta somente a formação técnica, o que apenas garantiria um desempenho funcional dentro do ambiente de trabalho, mas principalmente uma formação ampla, que ofereça a esse jovem uma melhor inserção no mundo do trabalho e na vida social, garantindo-lhe vivências que possam ampliar seu capital cultural e potencializar o desenvolvimento de sua autonomia (RELATÓRIO PROJETO INTERAGINDO, 2006, p. 6).

Embora houvesse uma necessidade de continuidade no processo de formação, o *Projeto InterAgindo* não se manteve ininterrupto. A paralisação se deu especialmente pela falta de verba. Após a oferta de 2005/2006, o Projeto

só retomou suas atividades em 2012, com objetivo próximo, mas que merece ser destacado: “Propiciar aos jovens trabalhadores que desenvolvem suas atividades laborais no espaço da UFMG, atividades de formação e socialização que possibilitem o diálogo entre o trabalho educativo e o trabalho produtivo” (RELATÓRIO PROJETO INTERAGINDO, 2013/2014, p 02).

A importância do *Projeto InterAgindo* esteve em efetivar o direito dxs jovens trabalhadorxs da UFMG à formação. O projeto se justificava por voltar-se para o interior da Universidade e lidar com xs jovens trabalhadorxs como sujeitos de direitos. Porém, não existia dentro da UFMG uma política interna que possibilitasse uma formação a todxs essxs jovens que lá se inseriam. Cabe lembrar que, na Universidade Federal de Minas Gerais, campus Pampulha, trabalham cotidianamente 150 jovens da Cruz Vermelha Brasileira. No campus Saúde, juntamente com a Faculdade de Direito, têm-se xs outrxs 100 jovens. Diante dessa demanda, o *Projeto InterAgindo* pode ser visto como uma possibilidade de formação entre outras que deveriam acontecer, na medida em que não atendia a todxs xs jovens.

Processo de seleção da Cruz Vermelha Brasileira e a inserção dx jovem da CVB na UFMG

A CVB tinha convênio com diferentes instituições, entre elas a UFMG. Para concorrer a uma vaga, era necessário participar do processo seletivo da CVB e, posteriormente, da UFMG. O processo de seleção da CVB é o mesmo para todas as instituições conveniadas, porém, o processo de seleção interno às instituições conveniadas pode ter variações. De acordo com informações disponibilizadas pela coordenadora do Ação Jovem/Centro de Apoio ao Adolescente, o processo de inscrição é amplo e todxs xs jovens podem se inscrever, desde que atendam ao edital. No edital para a modalidade Jovem Trabalhador, consta a necessidade de ter entre 15 e 16 anos e três meses, estar cursando a partir do nono ano do Ensino Fundamental e apresentar os documentos necessários, entre eles declaração escolar recente e sem rasuras. O organograma disponibilizado pela CVB permite conhecermos detalhadamente o processo de seleção (Figura 1).

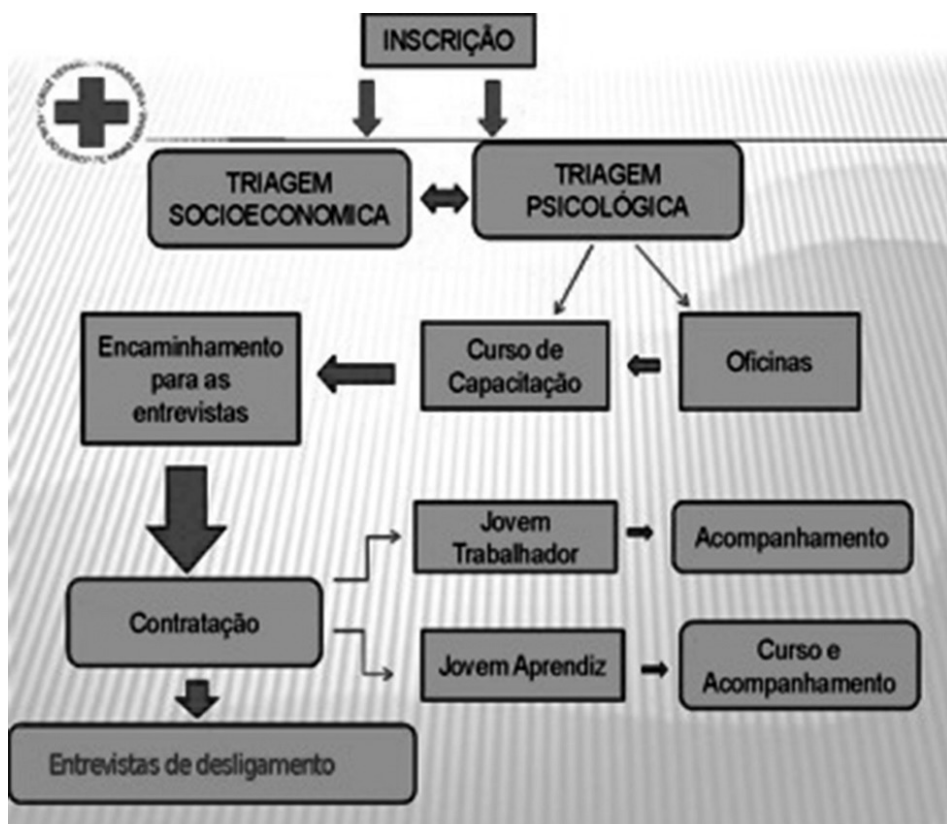


FIGURA 1: Organograma do processo seletivo da CVB

Fonte: Site CVB – Filial Minas Gerais (2012).

Na seleção da CVB, o primeiro passo era a catalogação das inscrições recebidas de acordo com o ano de nascimento e a territorialidade. Observava-se especialmente o grau de vulnerabilidade para que x jovem fosse chamado para a etapa seguinte.

O próximo passo era a triagem socioeconômica, realizada por assistentes sociais, abarcando entrevista ao/à jovem e ao seu pai, mãe ou responsável. A família era chamada para apresentar alguns documentos previamente solicitados para solidificar as informações prestadas no ato da inscrição. Os aspectos socioeconômicos considerados eram: renda *per capita*, número de pessoas na família, risco social, região em que mora, horário de estudo e idade. Esses dados eram a base para confirmar o grau de vulnerabilidade dxs jovens, dando-se preferência àquelxs em situação mais vulnerável.

Em seguida, realizava-se a triagem por psicólogos, buscando avaliar como xs inscrites lidavam com suas emoções, frustrações, afetos. Essa etapa contribuía para identificar o perfil de cada sujeito, não tendo caráter de eliminação. Eram então realizadas as oficinas e o curso de capacitação para o trabalho, buscando desenvolver o conteúdo programático por meio de dois módulos: Formação humana e socialização e Formação para o trabalho.

O encaminhamento para as entrevistas, já no possível local de trabalho, de acordo com a vaga oferecida pelos convênios, ocorria por meio do acompanhamento de um/a profissional de Pedagogia, que observava x jovem no curso citado. Mediante o processo de contratação, x jovem recebia todas as informações referentes aos seus direitos.

No caso da UFMG, como já mencionado, a inserção ocorria através do Porta. Três jovens eram encaminhados diretamente para a chefia imediata do setor em que possivelmente iriam trabalhar para participarem de uma seleção interna, por meio de entrevista, para escolha daquels que mais se adequaria ao perfil da vaga disponibilizada. Xs que não eram selecionados continuavam no banco de dados da CVB para serem encaminhados a outras instituições ou a outro setor na própria UFMG.

O trabalho dos jovens da CVB no campus UFMG era realizado de segunda a sexta-feira. O padrão estabelecido era de oito horas diárias, com intervalo de uma hora de almoço, totalizando 40 horas de trabalho³. Em um estudo preliminar sobre o processo de adaptação dos jovens trabalhadoras da CVB, Junqueira (2007) descreve muito bem como se configurava a rotina delas:

Acordar cedo, percorrer um longo trajeto utilizando o transporte coletivo, trabalhar de 08h00 as 17h00, com 1 hora de intervalo para o almoço (comumente no próprio ambiente de trabalho, como fazem aqueles que trazem a comida de casa – “marmita”) e, após o cumprimento da jornada de trabalho, ir para escola e assistir às aulas até por volta das 22h30. Essa é a descrição do cotidiano desse grupo de jovens trabalhadores. Esses

³ Cabe lembrar que a modalidade de contratação (Jovem Aprendiz ou Jovem Trabalhador), bem como a carga horária de trabalho dos jovens eram uma escolha da UFMG. Segundo dados da CVB, já existiam convênios com a opção de seis horas diárias para a modalidade Jovem Trabalhador, com o pagamento de um salário mínimo. Consideramos que opção da UFMG contribui para a limitação das vivências da condição juvenil. Embora o trabalho potencialize a vivência juvenil, seja pela possibilidade de novos espaços de socialização, sociabilidade e/ou pelo consumo, o tempo de trabalho limita as possibilidades dos jovens vivenciarem a sua juventude. O Observatório se coloca na luta pelos direitos da juventude trabalhadora da UFMG. Entre outras ações, podemos citar que, no ano de 2013, participamos de um grupo de trabalho na Diretoria de Recursos Humanos da UFMG com o objetivo de refletirmos sobre a condição juvenil dos jovens trabalhadoras e buscarmos mudanças para o formato da contratação.

adolescentes não se deitam antes das 23h00 e, no dia seguinte, precisam estar de pé antes das 06h00 para enfrentar essa estafante rotina (de trabalhar durante o dia e estudar à noite) (JUNQUEIRA, 2007, p. 15).

O convênio firmado entre a UFMG e a CVB previa a contratação de adolescentes para exercer atribuições compatíveis com o cargo de mensageiro interno. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) define o cargo como contínuo, agrupando os seguintes cargos: mensageiro interno/externo, *office-boy* e *office-girl*. Segundo a CBO, esses trabalhadorxs realizam as seguintes atividades:

Transportam correspondências, documentos, objetos e valores, dentro e fora das instituições, e efetuam serviços bancários e de correio, depositando ou apanhando o material e entregando-os aos destinatários; auxiliam na secretaria e nos serviços de copa; operam equipamentos de escritório; transmitem mensagens orais e escritas (BRASIL, 2016).

A descrição aponta para uma multiplicidade de atividades que vão ao encontro das demandas dxs jovens trabalhadorxs da CVB na Universidade Federal de Minas Gerais.

XS JOVENS QUE INTEGRARAM O PROJETO INTERAGINDO: ELEMENTOS DA CONDIÇÃO JUVENIL

Neste tópico, explicitaremos quem eram xs jovens integrantes do projeto *InterAgindo*. Entender o perfil dxs jovens que integraram o projeto era essencial para a construção do projeto, pois lidávamos com uma juventude pobre, trabalhadora e estudante. A breve discussão a seguir retoma o título deste capítulo trazendo nuances de uma “juventude ocupada”, que mesmo assim se interessou em construir um processo formativo.

Xs jovens: algumas singularidades

Como já discutimos no capítulo 1, partimos da ideia de juventude no plural, marcada pela diversidade, assim, discorreremos sobre diferentes elementos que compõem a pluralidade da condição juvenil dxs jovens que participaram do *Projeto InterAgindo*, sem negar aqueles que eles têm em comum como a condição de classe e em sua maioria a raça/cor negra.

X jovem podia fazer inscrição para participar de algum processo seletivo via CVB com no mínimo 15 anos – e podia ser chamado até ter alcançado os 16 anos e três meses – e no máximo 17 anos, pois, no dia em que completava 18 anos, era desligado do local de trabalho, exceto se fosse contratado pela instituição em que prestava serviço.

Mas o que representa ter entre 16 e 17 anos de idade? Preliminarmente, é importante retomar a discussão do primeiro capítulo deste livro, quando dialogamos com Abramo (2005), que ressalta a necessidade de se considerar a juventude não somente a partir de uma visão cronológica, bem como a importância de relativizarmos tais marcos, pois os sujeitos vivenciam trajetórias diferenciadas ainda que estejam com a mesma idade. Carrano (2000) também destaca esse aspecto, mas enfatiza que socialmente as “idades” representam um marco para estudos estatísticos: na definição de idade de escolarização obrigatória; na atribuição de idade mínima para a responsabilização penal; na classificação etária de programas de televisão etc. Ressaltamos, também, que esses limites etários não são fixos, conforme menciona Regina Novaes (2006), pois:

Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho –, uma parte “deles” acaba por alargar o chamado “tempo de juventude” até a casa dos 30. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais (NOVAES, 2006, p. 105).

Corroboramos com esses autorxs, pois, como já problematizamos, a juventude ultrapassa a dimensão etária, mesmo que em termos de políticas públicas tal delimitação seja central. Assim, a juventude deve ser entendida como uma construção social em que diferentes aspectos se entrecruzam.

Levando em conta esse debate, podemos afirmar que ter esta idade – de 16 a 17 anos – especialmente quando se compara com jovens de outra faixa etária, pode trazer diferenças significativas nas formas de vivenciar a condição juvenil. Dessa forma, enfatizamos que diversos fatores contribuem para marcar a singularidade desses jovens, tais como a relação familiar, o acesso a diferentes espaços, leis de proteção e políticas públicas etc. Em pesquisa realizada com jovens trabalhadorxs da Cruz Vermelha no campus Pampulha UFMG, Symaira Nonato (2013)⁴ traz questões importantes que xs jovens citaram sobre

⁴ NONATO, 2013.

ter 16 e 17 anos, tais como: que ainda se viam dependentes das permissões dos pais, mães ou responsáveis para fazerem determinada atividade; que, devido à idade, não podiam acessar casas de *shows* e/ou eventos, com exceção das famosas *matinês*⁵; que não podiam ir a bares etc.

Outra singularidade é quando pensamos em políticas públicas. Xs jovens com idades de 16 a 18 anos ainda estão sob a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que, em seu artigo segundo, expõe a abrangência da lei para crianças até 12 anos incompletos e adolescentes entre 12 e 18 anos de idade. Em seu quinto capítulo (Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho), o ECA discorre sobre os aspectos que regem a questão do trabalho nessa idade. Ao mesmo tempo, essa faixa etária é contemplada também por outro marco legal, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), que, em seu primeiro capítulo, reconhece como jovens os indivíduos de 15 a 29 anos, embora saliente no inciso segundo que aos adolescentes entre 15 e 18 anos aplica-se o ECA e, excepcionalmente, o Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral dx adolescente.

De outra parte, diferentes autorxs (DAYRELL, 2005; SPOSITO, 2009; ABRAMO, 2005; NOVAES, 2006) enfatizam a importância de percebermos as múltiplas condições da vida juvenil. Há uma diversidade de situações sociais, econômicas, culturais, geográficas, entre outros aspectos que cada jovem vivencia. Portanto, estamos falando de sujeitos jovens que experimentam tal condição social de acordo com o contexto sociocultural em que se inserem.

Nesse sentido, torna-se necessário apontarmos qual é o contexto social, econômico e cultural em que essxs jovens estão inseridxs, tendo em vista que tal percepção nos possibilitará compreender ainda melhor seu perfil.

Uma juventude pobre: o lugar social dxs jovens trabalhadorxs da Cruz Vermelha Brasileira

Com o objetivo de situar melhor xs jovens que participaram do *Projeto InterAgindo*, recorreremos aos detalhes dos resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2012 e 2013, já citada, realizada por Nonato (2013), que buscou analisar a condição juvenil dxs jovens trabalhadorxs da CVB no campus Pampulha da UFMG, tentando compreender especificamente as pos-

⁵ *Matinês* são festas para menores de 18 anos, realizadas durante o dia, em espaços variados, mas especialmente em casas de *shows*. Nas *matinês*, geralmente não há o consumo de bebida alcoólica.

síveis repercussões do trabalho nas suas vivências escolares e a construção de seus projetos de futuro. Para tanto, foi aplicado um questionário para 149 jovens trabalhadorxs dos 150 que atuam no campus. A aplicação realizada pela própria pesquisadora potencializou o uso do instrumento, pois foi possível coletar dados que ultrapassaram as questões e/ou as complementavam, como cita Nonato (2013). Embora não estejamos aqui caracterizando xs mesmxs jovens, consideramos importante apontar o contexto que, de maneira geral, tende a representar a maioria dxs jovens participantes do projeto.

Os primeiros aspectos que nos permitem indicar o lugar sociocultural dxs jovens trabalhadorxs da CVB dizem respeito à escolaridade e à ocupação dos pais. A escolaridade tanto do pai quanto da mãe, em sua maioria, era menor que a dxs seus filhos. Somando os percentuais de pais que não alcançaram o Ensino Médio – escolhido como padrão pois a grande maioria dxs jovens estava cursando esse nível de ensino –, temos 51,68%; já no caso das mães, o número era ainda maior, 66,44%. O índice (percentual) de pais e mães com Ensino Médio incompleto (8,72% das mães e 10,07% dos pais) e completo é bem próximo (16,78% das mães e 15,44% dos pais). Chama a atenção o baixo número de pais e mães que estavam cursando Ensino Superior (apenas 2,01% das mães e nenhum pai nessa condição). Com Ensino Superior completo ou mais, temos 1,34% das mães e 0,67% de pais. Sabemos o quanto o convívio familiar e as possibilidades vividas nesse espaço potencializam e/ou limitam as experiências juvenis. Ficam, então, algumas questões que merecem reflexão: em que medida o baixo nível de escolarização tanto de mães quanto dos pais traz repercussões para as vivências educacionais dxs jovens? O que significa filhxs mais escolarizados que os pais? De que forma isso afeta as relações familiares?

Outro indicador do lugar social dxs jovens diz respeito às ocupações desenvolvidas pelas mães e pais. Os pais, em sua maioria, estavam inseridos em atividades consideradas de baixo prestígio social, tais como: borracheiro, chaveiro, carteiro, churrasqueiro, cobrador de ônibus, encarregado de obra, comerciante, lanterneiro, *motoboy*, mestre de obras, pintor, porteiro, motorista de ônibus etc. Quanto às mães, temos: ajudante de cabelereira, atendente de bar, auxiliar de serviços gerais, babá, costureira, cozinheira, lavadeira, gerente de lanchonete, operadora de caixa, vendedora, porteira etc. Observa-se que a grande maioria encontra-se no setor de serviços considerados desqualificados.

A fim de aprofundarmos na questão do contexto familiar, procuramos averiguar qual era a renda familiar dxs jovens. Somados os percentuais, a

maioria (65,77%) situava-se entre um e três salários mínimos⁶, contando com o salário dx própriu jovem. A tabela a seguir apresenta com detalhes os resultados obtidos.

Tabela 1: Renda mensal aproximada da família

	Freq.	%
Até um salário mínimo	2	1,34
De 1 e meio a 2 salários	39	26,17
De 2 e meio a 3 salários	57	38,26
De 3 e meio a 4 salários	26	17,45
De 4 e meio ou mais	25	16,78
TOTAL	149	100

Fonte: NONATO, 2013, p. 72.

Temos claras as dificuldades de precisão quanto à renda familiar, mas consideramos que ela assume um lugar importante diante dos elementos já apontados também no primeiro capítulo que, articulados, retratam marcas de uma juventude pobre. Dayrell e Carrano (2003) ressaltam que xs jovens pobres ainda se veem numa situação agravada devido ao encolhimento do Estado, que não oferta suporte efetivo por meio de políticas públicas com foco na juventude. Esse contexto contribui ainda mais para a responsabilização única das famílias por garantir a reprodução de seus membros.

É importante enfatizar que a composição das famílias dxs jovens aqui pesquisadx gira em torno de duas a sete ou mais pessoas. A média se insere entre quatro e cinco integrantes, representando 55,04% dos casos, incluindo xs jovens. Nesse sentido, a renda familiar precisa ser compartilhada por todos os integrantes da casa. Fica explícito um desequilíbrio entre a renda e a quantidade de pessoas, reforçando mais uma vez a realidade de jovens pobres.

Temos que levar em conta que não se trata somente de pensar em condições básicas de vida, mas em possibilidades de vivenciar a condição juvenil. Se considerarmos o acesso a bens e serviços, tais como atividades de lazer e ocupação do tempo livre, por exemplo, vê-se que essa realidade é muito mais

⁶ O salário mínimo era de R\$ 622,00.

complexa. Cabe salientar, como menciona Ribeiro (2012), a multiplicidade de dimensões da pobreza que vai “desde a ausência de recursos materiais como aspectos menos tangíveis, ligados a atitudes, condutas e autoestima, capacidade de elaboração de projetos de vida, alteração das relações de poder” (RIBEIRO, 2012, p. 44). Assim, não podemos pensar somente em questões materiais para entendermos a complexidade da pobreza e as suas consequências para as vidas dxs jovens pobres, pois questões subjetivas também estão ali incorporadas, ampliando ainda mais não somente as diferenças, mas as desigualdades nas vivências da condição juvenil dessxs jovens.

Outro elemento que consideramos importante para pensar o lugar social dxs jovens pesquisadx referre-se ao local de moradia. Pouco mais da metade morava em Belo Horizonte (55,70%) e o restante, na Região Metropolitana (44,29%), em cidades como Santa Luzia (24,83%), Ribeirão das Neves (11,41%), Vespasiano (4,70%), São José da Lapa (2,01%), Sabará (0,67%) e Contagem (0,67%). Quanto a isso, alguns/algumas delxs relataram demorar muito para se deslocar ao trabalho e não conseguir chegar à escola a tempo para a primeira aula. Xs jovens da cidade de Belo Horizonte residiam na periferia, em sua maioria nos bairros de Venda Nova, seguidos da região Nordeste, Norte e bairros periféricos da Pampulha.

A importância do local de moradia deixa de ser marca somente das desigualdades econômicas, para exercer impactos sociais e culturais, especialmente no que tange ao acesso a determinados bens e serviços. Regina Novaes (2006) pontua:

O endereço faz toda diferença, “abona ou desabona, amplia ou restringe acessos”. Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão de estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, conjuntos habitacionais, comunidades (NOVAES, 2006, p. 106).

É interessante refletir sobre essa questão, especialmente no que se refere aos estigmas. Ao fazermos a categorização dos bairros dxs jovens por regiões de Belo Horizonte e região metropolitana, foi possível perceber que, na maioria dos casos, elxs residiam em vilas, conjuntos habitacionais e favelas, embora a maioria delxs declarasse apenas o nome do bairro. Morar neste ou naquele local tem marcas. Novaes (2006) aponta que, no acesso ao mercado de trabalho, por exemplo, o local de moradia é mais um critério de seleção, “pois no imaginário social o jovem que mora em tal lugar de bandidos é um bandido em

potencial: melhor não empregar” (NOVAES, 2006, p. 106). Assim, supomos que muitos jovens não informaram de fato o local de moradia tendo em vista as diferentes dimensões que esse local pode carregar, principalmente no que diz respeito aos estereótipos negativos.

Cabe lembrar que o processo de urbanização, especialmente em países em desenvolvimento, vem gerando uma crescente exclusão socioespacial. Ribeiro (2012) ressalta que essas exclusões são geradas pela demarcação social, que se torna visível no momento em que as classes de baixa renda se deslocam para periferias distantes e que apresentam indicadores de exclusão que se expressam pelo grau de escolaridade, acesso a bens e serviços, infraestrutura, acesso a aparatos de esporte etc.

Por fim, corroboramos com Novaes (2006), que ressalta que a desigualdade mais evidente dos jovens brasileiros se refere à questão de classe social.

Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este “quanto” e este “como” revelam acessos diferenciados a partir das condições dos pais (NOVAES, 2006, p. 106).

Dentro desse contexto, podemos situar mais uma vez os jovens trabalhadores da CVB como pobres, pois vivenciavam a condição de jovens trabalhadores concomitantemente ao processo de escolarização tendo em vista que precisam de trabalhar para a sobreviver. Enquanto que nas classes alta e média há para os jovens um percurso mais tardio de inserção no mercado de trabalho, para os jovens da CVB essa inserção acontecia mais precocemente. Maria Ribeiro (2012) destaca que a situação dos jovens brasileiros

revela uma dinâmica perversa do nosso desenvolvimento econômico-social, no qual um número importante deles é impelido ao trabalho; muitos em condições ilegais, relegando a segundo plano os processos de formação escolar, de socialização e de convívio social e familiar (RIBEIRO, 2012, p. 19).

Nesse sentido, enfatizamos que os jovens trabalhadores da CVB estavam inseridos nessa dinâmica, não de condições ilegais, mas de uma entrada precoce no mercado de trabalho. Todos os participantes da pesquisa de doutorado desenvolvida por Ribeiro (2012) eram estudantes e trabalhadores e apresentavam idades variadas de entrada no mercado de trabalho, entre dez e 17 anos, o que não é diferente dos jovens que participaram do *Projeto InterAgindo*. Ape-

sar de mais da metade ter se inserido aos 16 anos no mercado de trabalho, tendo a UFMG como primeiro espaço, alguns/algumas marcaram sua entrada ainda na infância. Se retomarmos aqui a faixa etária dxs jovens, já explicitada, perceberemos que a inserção de alguns/algumas ainda na infância vai de encontro ao que estabelece o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Assim, a entrada precoce no mercado de trabalho pode ser considerada como mais um componente do lugar social dxs jovens, reafirmando-xs consequentemente como jovens pobres.

Ao dizermos que estamos tratando de uma juventude pobre, estamos mais uma vez chamando a atenção para a condição juvenil dessxs jovens, tendo em vista que existe então uma dupla condição que interfere em suas trajetórias de vida: a pobreza e a juventude, em especial.

A (in)conciliável relação entre trabalho e escola: premissa importante para a construção do Projeto InterAgindo

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério. O jovem no Brasil nunca é levado a sério (Charlie Brown Jr.).

Cotidianamente vemos na TV representações de juventude ora marcada pela ideia de problema social, na qual ser jovem, principalmente pobre, significa estar ligado a atos de vandalismo, infração ou contravenção penal, violência e vagabundagem e outros; ora marcada pela ideia romantizada de juventude. Esse estereótipo considera, por um lado, essa parcela da população como público-alvo da indústria cultural e tecnológica, e assim, a noção de juventude fica diretamente ligada à ideia de consumo. Por outro lado, considera x jovem como o futuro da nação, generalizando as juventudes com características de virilidade, mudança, inovação e outras. Essa juventude não reflete a realidade da maioria dxs jovens do Brasil. Xs jovens que não são levadxs a sério são, na verdade, a maior parcela dessa população que faz parte das camadas populares brasileiras. Dentro dessa parcela, podemos considerar a juventude ocupada, ora pelo trabalho, ora pela escola. Podemos ainda dizer que a inserção no mundo do trabalho também contribui para caracterizar xs jovens do *InterAgindo* como pobres, pois, embora saibamos que o trabalho não se faz presente somente na vida de jovens pobres, é possível afirmar que na trajetória juvenil destxs o trabalho aparece mais precocemente, como pontuado por Corrochano (2008). Além disso, o contrato de jovem trabalhador/a escolhido pela UFMG, em que xs jovens precisam trabalhar oito horas diárias, contribui para reflexão

que se trata de um trabalho que xs jovens não escolhem. Ou seja, diante das precariedades de suas vidas, o trabalho na UFMG torna-se a única opção para xs jovens pobres. Frigotto (2004) afirma, nesse sentido, que nem sempre a inserção dx jovem no mundo do trabalho é uma escolha, mas sim uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil.

A relação dxs jovens com o universo do trabalho e as representações dessa dimensão diferenciam-se ao longo do tempo e do espaço nas histórias dxs jovens. De acordo com Corrochano (2008):

Para uns, a juventude se constitui mais fortemente como um momento de preparação para o ingresso no mundo do trabalho; para outros, o trabalho faz parte de sua realidade desde muito cedo, principalmente se considerarmos países como o Brasil (CORROCHANO, 2008, p. 39).

A relação com o trabalho para segmentos juvenis é bastante diversa, principalmente quando falamos da diferenciação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Estudos mostram que, nos países desenvolvidos, xs jovens normalmente ingressam no mercado de trabalho depois de concluírem a educação formal. Ou seja, xs jovens fazem uma trajetória escolar relativamente prolongada (HASENBALG, 2003). Já nos países em desenvolvimento, essa relação se manifesta de maneira contrária:

[...] Duas características da transição escola-trabalho no Brasil – bem como em outros países latino-americanos – dificultam a observação em forma “pura” da relação entre qualificações educacionais e o ponto de entrada no mundo do trabalho. Essas características são (1) o ingresso precoce no mercado de trabalho e (2) a conciliação ou superposição de estudo e trabalho (HASENBALG, 2003, p. 148).

No Brasil, conforme Frigotto (2004), os sujeitos jovens (ou as juventudes) “teimam” em ser uma unidade dentro do diverso mundo econômico. Diante dessa inserção ou da busca por inserção no mercado de trabalho, cada vez mais intensa por parte dxs jovens, tal discussão tem sido objeto de debate de governos e organizações internacionais. Segundo a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (ANTD), uma

trajetória de desenvolvimento social e econômico que ofereça condições de vida dignas e mais equânimes, ao lado da ampliação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, são condições indispensáveis, embora não suficientes, para a garantia de trabalho decente para a população trabalhadora, inclusive a camada juvenil (BRASIL, 2010, p. 23).

Cabe ressaltar que a ANTD para a Juventude pressupõe considerar xs jovens como sujeitos de direitos, respeitando suas escolhas, independente da esfera social e, especialmente, apoiando-xs em suas escolhas educativas e profissionais.

Além da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil, existem dispositivos legais que protegem x jovem trabalhador/a e buscam favorecer a dimensão formativa do trabalho, tais como a Constituição Federal do Brasil de 1988, que regulamentou o trabalho juvenil, permitindo o trabalho a partir dos 16 anos de idade ou, na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos; o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que regulamenta vários aspectos relativos ao direito à profissionalização e à proteção ao trabalho, especialmente em relação à aprendizagem e formação profissional; o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), que trata do direito dx jovem à profissionalização e renda e da ação do poder público na efetivação desse direito; e a Lei de Aprendizagem (BRASIL, 2000), que discorre sobre aspectos relativos ao contrato de adolescentes e jovens como aprendizes, tornando o trabalho para menor de 16 anos proibido, exceto para maiores de 14 anos, como aprendizes. De acordo com a lei, a jornada de trabalho máxima é de seis horas ou de até oito horas, incluindo as dedicadas às atividades teóricas para xs aprendizes que já tiverem completado o Ensino Fundamental. A Lei visa incentivar o emprego de adolescentes e jovens, já que determina que o percentual de menor aprendiz dentro da empresa não pode ser inferior a 5% do número de funcionários.

Por último, podemos citar ainda a Lei do Estágio (BRASIL, 2008). Embora seja recente, ela busca garantir uma série de direitos na contratação de estudantes na forma de estágio. Ressaltamos que, em seu artigo 1º, estabelece que o estágio é “um ato educativo escolar supervisionado”. Ele deve buscar a preparação para o trabalho produtivo de educandxs que estejam em diferentes modalidades de ensino.

Porém, cabe ressaltar que o mundo do trabalho não é somente um lugar da atividade vital humana, em que o homem cria e recria seus meios de vida, vende e compra força de trabalho no caso do capitalismo. Corrochano (2002), por exemplo, evidencia que os significados do trabalho para xs jovens vão muito além do acesso à renda. A autora cita que os sentidos que sobressaíram são: a independência pessoal, a dignidade e a realização pessoal – atribuindo um sentido ao trabalho futuro que poderá trazer satisfação pessoal, tornar-se fortemente ligado à sua vida e não apenas como um meio para sobrevivência.

Na pesquisa realizada com os jovens trabalhadores da Cruz Vermelha, Nonato (2013) aponta também diferentes sentidos do trabalho, em especial

as dimensões da socialização e sociabilidade. Entre algumas características da socialização expressas pelos jovens, chamam a atenção as possibilidades geradas pelo trabalho, que, segundo os jovens pesquisados, proporcionou aprendizado acerca de conviver com o público, conviver com as pessoas, conversar mais e ampliar a rede de contatos. Ademais, eles pontuaram também a possibilidade de fazer amigos no espaço de trabalho, o que entendemos a partir da sociabilidade. Dessa maneira, o trabalho assumia significados diferentes para os jovens integrantes do *Projeto InterAgindo*, inicialmente como fonte de renda, mas também como espaço privilegiado de socialização e sociabilidade, de independência não só financeira, mas relacionada ao ganho da autonomia, de liberdade, da confiança dos pais, mães e/ou responsáveis e também o sentido de aprender e adquirir experiência.

Diante desse contexto, a construção do *Projeto InterAgindo* tinha um duplo desafio quando refletimos sobre a dimensão do trabalho: lidar com sujeitos que exerciam suas atividades laborais na Universidade, mas que não eram “protegidos” pelas leis do trabalho juvenil que mencionamos, ao mesmo tempo em que deveríamos problematizar os múltiplos sentidos do trabalho e a construção de identidade a partir dele. Ademais, era necessário também explicitar qual nosso posicionamento sobre o que consideramos trabalho juvenil, o que por sua vez orientaria as ações e o desenvolvimento do Projeto.

Além de trabalhadoras, os jovens integrantes do Projeto eram, em sua maioria, estudantes do Ensino Médio. Assim como o trabalho, no caso dos jovens brasileiros, a escola configura-se como espaço importante, pois faz parte da trajetória da maior parte deles. A convivência na escola proporciona, a princípio, novas relações e novos campos de possibilidades, quando o jovem se socializa e se sociabiliza. Sabemos, é claro, que os jovens estão “expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (DAYRELL, 2007, p. 1114). Porém, no ambiente escolar, esse processo de socialização é mais perceptível. Para Dayrell (2007), na escola, os atores, individualmente ou coletivamente, combinam diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar.

Não podemos deixar de citar que cada jovem chega à escola com uma bagagem, fruto das relações já estabelecidas anteriormente ou concomitantes à experiência escolar (DAYRELL, 2005). Os jovens levam consigo suas experiências sociais vivenciadas nos diferentes espaços e tempos. A partir dessas novas relações, começa a se constituir o “aluno”, não como algo dado, mas sim como uma construção histórica, gestada no contexto escolar. Ao pensar no “jovem aluno”, Dayrell (2007) traz contribuições importantes:

[...] o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos (DAYRELL, 2007, p. 1119).

É importante ressaltar que o “tornar-se alunx” não significa deixar de ser jovem, mas vivenciar a condição de alunx e condição juvenil de uma só vez. Porém, nem sempre essas duas condições são valorizadas pelos diferentes atores da escola. Em geral, a escola tende a preocupar-se mais com “x alunx”, tentando repassar conteúdo escolarizado, e se esquece de que além de alunx existe ali um/a jovem que também tem demandas e necessidades.

Na sua construção como alunx, x jovem vivencia uma tensão marcada por um processo complexo, uma vez que sofre influências dos fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.) e dos internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico, a relação professor/a/alunx, a relação entre xs próprios alunxs etc.). Dayrell acrescenta enfatizando que:

No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto pela forma excludente – ser jovem ou ser aluno –, mas, sim, geralmente na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Apesar de a escola ser um espaço privilegiado em que xs jovens vivenciam sua “condição juvenil”, ao pensarmos no Brasil, podemos dizer que até pouco tempo atrás as escolas públicas de Ensino Médio eram voltadas para um número de jovens restrito, ou seja, àquelxs que faziam parte de uma elite brasileira ou pertenciam à classe média que ascendia. Sposito e Galvão (2004) trazem considerações importantes para compreendermos esse processo de expansão. As autoras relacionaram o processo de massificação da educação no país com os contextos da sua redemocratização, a acelerada urbanização e a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho, bem como a afirmação da educação escolar em textos legais como um direito de crianças e jovens.

Embora não possamos falar em universalização do Ensino Médio, esse processo de expansão da educação e de alargamento dessa modalidade modifica o público homogêneo que o frequentava na década de 1970 – jovens originárixs

das elites econômicas e culturais. X “novx jovem” apresenta uma diversidade de habilidades, conhecimentos, repertórios culturais e projetos de vida, o que faz com que a escola ganhe novos sentidos na atualidade. O Ensino Médio, que, décadas atrás, era considerado como uma antessala dos estudos universitários – e, como tal, estava reservado aos/às filhxs das classes dominantes –, hoje, torna-se o ensino “final” para grandes parcelas da população juvenil.

A construção do Projeto, tendo como base que estávamos lidando com jovens estudantes, situava-se na busca por refletir sobre a importância da escola na formação dxs jovens, problematizando o lugar da escola na construção de seus projetos de futuro, mas também uma postura metodológica que “não escolarizasse” os conteúdos.

Diante da tríade jovens, estudante e trabalhador/a, foi necessária uma sensibilidade aos/às educadorxs do *Projeto InterAgindo* para que a construção do processo de formação com xs jovens fosse de fato significativo. Mendes (2013) chama a atenção para a importância de percebermos a vivência da condição juvenil, tendo como base a vida de estudante e trabalhador/a, explicitando:

Na universidade, a jornada laboral é de quarenta horas, em sua maioria, cumprida entre as 8:00 e as 17:00 horas, com o estudo noturno sendo o recurso à continuidade da vida escolar, no horário das 19:00 às 22:30, quando não mais cedo. Se extrapolarmos essa relação para uma jornada de atividades que incluiria a escola e o emprego sob a perspectiva de jornadas de atividades laborais, temos uma **juventude ocupada**, incluindo-se os deslocamentos, de cerca das sete da manhã, ao saírem de casa, até o retorno às onze da noite, em um total de dezesseis horas, com nove horas para serem distribuídas entre alimentação, atividades escolares extraclasse, descanso [...] (MENDES, 2013, p. 56, grifos nossos).

A partir das considerações de Mendes (2013), bem como as demais já realizadas até aqui, ratificamos a importância que demos para que a prática educativa do *InterAgindo* tivesse um olhar sensível à “juventude ocupada” que fazia parte do Projeto, como descreveremos em detalhe adiante.

O PROJETO INTERAGINDO: OS ENTRECruzAMENTOS DO VIVIDO E DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste momento, dedicaremos-nos a contar como o *Projeto InterAgindo* foi delineado, desde a ausência dxs jovens ao nosso encontro com elxs. Trata-se de tentar transcrever sobre o vivido e os caminhos percorridos do *InterAgindo*.

Desejamos que seja possível aproximá-los de uma experiência que foi tão significativa para cada um/a de nós, educadorxs do projeto, pois se conseguimos construir vivências significativas com xs jovens, essas, por sua vez, nos modificaram e nos formaram como educadorxs.

O movimento inicial: primeiros diálogos

Iniciamos as ações do Projeto com uma atividade prévia de seleção e convite dxs jovens trabalhadorxs da CVB na UFMG, começando pela solicitação à Diretoria de Recursos Humanos da Universidade de uma listagem com os nomes dxs jovens, nomes das chefias, locais e telefones dos locais de trabalho daquels que não estivessem nem no início nem no final de seu vínculo com a UFMG. Como conseguimos atender somente 40 a 45 jovens por semestre, com a listagem em mãos, a equipe de educadorxs se reuniu a fim de selecionar 55 jovens (com uma margem prevendo que alguns/algumas não se interessariam em participar do Projeto) que seriam convidadxs pessoalmente para o evento de abertura do semestre que se iniciava. Como critério de seleção, buscamos uma diversificação primeiramente das unidades em que atuavam na UFMG e também um equilíbrio de gênero, que, entretanto, nem sempre era possível devido à postura da Universidade em contratar mais homens que mulheres.

Realizados os recortes, xs próprixs educadorxs se dividiram com o propósito de entregar pessoalmente os convites nas mãos dxs jovens e de suas chefias diretas, que também foram convidadas para o evento. É importante enfatizar que a participação no Projeto não era obrigatória. Sendo assim, cada um/a recebeu no início do evento de abertura uma ficha de inscrição que podia ser preenchida e entregue à equipe de formação até o final do evento, caso pretendesse participar do Projeto. Na ficha de inscrição constavam dados pessoais, profissionais e socioeconômicos relacionados aos/às jovens, informações que foram levadas em conta posteriormente no planejamento das oficinas e na construção de estatísticas sobre o Projeto. No segundo semestre de 2013, a ficha passou a incluir também um item para sugestão de assuntos que x jovem gostaria de discutir ao longo de sua formação no Projeto.

Por fim, as turmas formadas estavam normalmente na faixa etária dos 16 e 17, entre jovens do sexo masculino e feminino, moradorxs da zona norte e Região Metropolitana de Belo Horizonte, que exerciam suas atividades laborais nas diversas unidades do campus Pampulha da UFMG, incluindo também, no último semestre de 2014, jovens que trabalhavam nos demais campus da Universidade (nas Faculdades de Medicina e Direito).

O movimento inicial II: o evento de abertura e os primeiros elementos da construção coletiva

No primeiro dia confesso que pensei comigo mesma: Meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui? Kkkkkkkkk... Mas depois, a cada semana que passava, me via contando os dias, doida pra que chegasse terça-feira pra estar na FAE de novo (*InterAgindo*). (Jovem mulher, trecho de uma postagem em redes sociais, 2014-1).

Na maioria das vezes, o evento de abertura se constituiu por uma mesa oficial, apresentações culturais e, especialmente, apresentação da proposta do próprio Projeto, tendo duas perspectivas: uma mais formal, no sentido de demonstrar sua importância e seu lugar institucional; e outra, numa dimensão mais descritiva, focada em suas temáticas e na metodologia de trabalho que utilizávamos. Nosso objetivo com esse evento era também possibilitar aos/às jovens a escolha em participar ou não, como citamos, e, caso a adesão fosse menor que o número de vagas, poderíamos convidar outrxs jovens.

A mesa oficial de abertura do ano de 2013 foi composta pela coordenação geral do *Projeto InterAgindo* e coordenações do Observatório da Juventude, coordenação da Ação Jovem da Cruz Vermelha Brasileira, Diretor/a da Faculdade de Educação, Pró-Reitora de Extensão, Diretora do Departamento de Recursos Humanos e a Pró-Reitora de Recursos Humanos. A partir da segunda abertura, passamos a convidar uma/um jovem participante da turma anterior para também compor a mesa e compartilhar a sua experiência no Projeto, como uma forma de concretizar nossa visão da importância de termos jovens falando para jovens, além de possibilitar um momento de autorreflexão. No segundo momento, a equipe de educadorxs se apresentou e em seguida discorreu sobre a proposta, objetivos, metodologias e funcionamento.

A adesão voluntária dialoga com a proposta do Projeto de respeitar a autonomia dxs jovens, bem como com a compreensão de que participar de algo que se deseja e que não é imposto tem repercussões positivas no envolvimento e interesse. Somente a partir da abertura tínhamos condições de construir melhor a proposta teórico-metodológica, pois conseguiríamos traçar um perfil inicial do público, além de apreender algumas temáticas de interesses dxs jovens, o que não significava que a partir daquele momento não existiria mudança. Buscamos flexibilidade na construção dos planejamentos e na estrutura do Projeto, tendo como pontos de referência o diálogo com o perfil, as demandas e avaliações dxs jovens e as avaliações da prática

pela equipe de educadorxs, ao longo do desenvolvimento da proposta educativa. Resumindo, poderíamos dizer que a todo momento o Projeto esteve em processo de (re)construção.

Projeto InterAgindo: compondo o mosaico da formação com jovens

O InterAgindo trouxe uma oportunidade de ver o mundo de outra maneira, um ponto de interrogação. Para todos refletirmos sobre nossas escolhas, nosso modo de pensar e mostrou opções, ajudou o nosso crescimento como seres humanos (Registro de um/a jovem em uma das avaliações sistematizadas realizada no ano de 2013).

Desde 2005, o *Projeto InterAgindo* vinha sendo pensado como uma proposta de formação que priorizasse elementos fundamentais para a educação de jovens, especialmente o seu reconhecimento como sujeito de direito. Acreditamos que o trabalho desenvolvido no ano de 2014 conseguiu sistematizar e concretizar um processo formativo corroborando essa perspectiva, cujo êxito só se fez possível devido à realização de avaliações com xs jovens e à autocritica da equipe responsável sobre as fragilidades e potencialidades das experiências dos anos anteriores, o que, como dissemos, expressa um acúmulo do Observatório da Juventude no que tange à formação de jovens e diz mais de uma postura que acreditamos coerente.

Inicialmente, o Projeto acontecia com duração de oito meses, acompanhando o calendário universitário. A partir de uma avaliação interna, que indicava a necessidade de ampliar o número de jovens atendidxs e de uma reflexão metodológica em torno da noção de tempo para xs jovens, optamos por um período mais curto.

A noção de tempo à qual nos referimos aqui está ligada à ideia de que as juventudes contemporâneas constroem cada vez mais uma noção de tempo menos linear e mais presentificada. A velocidade com a qual as informações são veiculadas nos dias atuais, o acesso à internet e as mais variadas tecnologias da informação e comunicação (TICs), bem como a fluidez nas variadas relações socioculturais e as velozes mudanças na sociedade contemporânea marcam uma nova forma de representar e lidar com a noção de tempo. Foi refletindo essas questões e as problematizações que elas nos trazem, que reparamos sobre o tempo de formação e duração do Projeto para cada turma. Assim, consideramos também o elemento da construção de significados, bus-

cando propor e, ao mesmo tempo, construir com xs jovens participantes de cada turma, um período de formação que fizesse sentido para cada um/a e fosse significativo para o grupo. Assim, desde 2013, a formação passou a ter duração de cinco meses, contando com duas turmas em um ano, cada uma composta por aproximadamente 45 jovens.

Com a consequente readequação metodológica, as oficinas e ações foram planejadas coletivamente pelxs educadorxs, buscando possibilitar a construção de um cronograma que abarcasse as temáticas sugeridas pelxs próprios jovens e os eixos norteadores do Projeto. Torna-se necessário ressaltar a importância das reuniões de equipe para planejamento, formação e avaliação coletiva de todo o processo, para que cada momento e cada detalhe do *InterAgindo* fosse uma construção conjunta de espaços de aprendizado e educação, como será detalhado posteriormente.

Os encontros aconteciam todas as terças-feiras, das 8h às 12h, dia e horário convencionado estrategicamente em função da relação política que a equipe afirmava perante as chefias, reforçando sempre o direito da formação dxs jovens em condição de jovens trabalhadorxs, já que, em muitas ocasiões, algumas chefias ofereciam impedimentos para a realização do Projeto, justificando, entre outros motivos, que o setor estava com muito trabalho a ser realizado, necessitando, assim, dx jovem trabalhador/a. O horário da manhã possibilitava a chegada dxs jovens direto para as atividades do *InterAgindo*, sem precisarem passar pelo setor de trabalho antes, o que evitava o risco de não serem liberados.

Após um tempo para o café da manhã, a turma era dividida em dois grupos de aproximadamente 20 jovens e no mínimo dois/duas educadorxs, a fim de desenvolver as oficinas temáticas, que duravam em média uma hora e 45 minutos, ocorrendo concomitantemente, com um pequeno intervalo durante a troca de horários e turmas.

Por concebermos uma educação que prioriza a construção de uma relação dialógica e horizontal, que estimula a autonomia e a participação, o número de jovens e de educadorxs organizados por oficina, bem como a distribuição por representatividade de gênero eram parte integrante das discussões coletivas nos planejamentos.

Quanto ao local das atividades, o ponto de referência era a Faculdade de Educação, mas durante o semestre buscamos ocupar os diferentes espaços, a fim de dar visibilidade aos/às jovens e às suas produções, de possibilitar diálogos entre diferentes conhecimentos e culturas e de questionar o direito à universidade e a outros espaços públicos que comumente são negados àquelxs jovens.

Com a redução do tempo de duração (de oito para cinco meses), construímos um cronograma mais objetivo, realizando os passeios e atividades externas em outro dia (que não as terças-feiras dos encontros formativos), garantindo mais tempo em contato com o Projeto, destinando menos encontros a uma mesma temática, com a preocupação em não se tornar cansativo para xs jovens. Nesse sentido, o desafio da equipe era justamente propiciar o desenvolvimento da objetividade junto à profundidade desejada. E para tal se fez necessário pensar minuciosamente em metodologias de trabalho.

#EixoCentral: suas dimensões e os sujeitos da formação

É importante citar que o *InterAgindo* se organizava com base em quatro dimensões que se constituíram como eixo central do projeto: Identidade, Projeto de futuro, Trabalho e Desigualdades. Esses temas refletem toda uma trajetória de formação com jovens desenvolvida pelo Observatório da Juventude, na qual foi possível constatar que, em sua maioria, os diferentes assuntos que trabalhamos são tangenciados por essas dimensões, além de se tratar fundamentalmente de dimensões constitutivas da realidade desses sujeitos.

É indispensável pontuar que a dimensão da identidade se relacionava à concepção de juventude do Observatório e do Projeto, tal como discutido anteriormente e, mais especialmente, às diferentes possibilidades de ser jovem.

Compartilhamos da noção de identidade tal como é desenvolvida por Dayrell e Gomes (2004), que afirmam que:

a identidade é uma construção que cada um de nós vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL; GOMES, 2004, p. 10).

A conceituação corrobora, portanto, a ideia de que é imprescindível a abordagem dessa temática ao trabalhar com jovens, pois consideramos que nessa fase da vida as possibilidades de fomentar discussões acerca da construção do “eu” são mais propícias, já que se trata de uma fase em que os questionamentos sobre a vida pessoal e profissional são intensos. A juventude se constitui como o momento por excelência da construção das identidades. A temática é pertinente, entre outros motivos, por estarmos inseridos num contexto em que muitas dessas construções identitárias são negadas e/ou excluídas, por exemplo, no âmbito das relações étnico-raciais e de gênero.

Atrelados a essa discussão, e, em virtude dela, destacamos outro tema abordado pelo *InterAgindo* – projeto de futuro. Embora critiquemos a ideia da redução da juventude a um tempo de preparação, a um tempo de passagem, pelo que ela representa de negação das demandas e necessidades reais dxs jovens no presente, ao mesmo tempo, reconhecemos essa fase da vida como o momento privilegiado de elaboração de projeto de futuro. Isso porque reconhecemos que a fase da juventude tende a ser um processo permeado por descobertas, experimentações, emoções e conflitos em que xs jovens costumam se questionar: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Desses questionamentos, podem emergir um impulso por independência e autonomia e o desejo por emancipação em relação ao mundo adulto que pode levar os sujeitos à necessidade de elaborar planos. Diante dessa realidade, o futuro é considerado a dimensão do sentido de agir, representando-se como tempo estratégico de definição de si.

O projeto de futuro difere dos demais projetos, tais como arquitetônicos, políticos, educativos, visto que não são escritos formalmente, com objetivos, metodologias e cronograma a serem cumpridos. O projeto de futuro refere-se a um plano que remete, como indica o próprio nome, a uma ação que o indivíduo projeta realizar em algum momento futuro, em um arco temporal mais ou menos largo. É

uma ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (LEÃO; DAYRELL; REIS 2011, p. 67).

Como afirma Velho (1987), a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é que dá base para se pensar em projetos. Porém, é importante relativizar a questão da escolha e do projeto individual, pois é necessário reconhecer a inexistência da possibilidade de um projeto individual ou “puro”, sem referência ao outro ou ao social, como uma ação mecânica, puramente calculada em uma construção linear. A contribuição do autor citado ratifica que os projetos de futuro dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja, do contexto socioeconômico e cultural no qual x jovem está inseridx (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011), o que, por sua vez, limita ou potencializa suas possibilidades de experiências e aponta as barreiras e/ou as alternativas possíveis de serem sonhadas e desejadas, individual ou coletivamente. Dessa forma, é possível dizer também que o projeto possui dinâmica própria, transformando-se à medida do amadurecimento dxs jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades, que vai se constituindo

a partir das alternativas e suportes concretos que xs jovens possuem para projetarem as suas perspectivas de vida.

Tendo essa perspectiva como foco, o *InterAgindo* buscava proporcionar espaços de discussões e difundir informações com o objetivo de fomentar reflexões acerca dos projetos de futuro dxs jovens nas oficinas. Sempre questionamos: em quais outros espaços xs jovens têm abertura para falar dos seus desejos e sonhos? Como problematizar que a materialidade dos desejos e sonhos necessitam de um esforço de apreensão da realidade para talvez transformá-los em projetos?

Outra dimensão que consideramos essencial é o do trabalho. Primeiro, porque xs participantes do Projeto eram jovens trabalhadorxs. Assim, o contexto de trabalho já era parte da vida dessxs jovens e se fazia necessário dialogarmos sobre a condição juvenil, mas também de trabalhadorxs dos nossos sujeitos. Segundo, porque relaciona-se ao projeto de futuro de alguns/algumas jovens, tendo em vista que o contrato de trabalho na UFMG tinha um “prazo de validade”, ou seja, se encerrava quando x jovem completava os 18 anos.

No caso dos sujeitos integrantes do Projeto, tínhamos uma tríade composta por juventude, trabalho e escola que apareciam ora como dicotômicas, ora ambíguas. Assim, tratava-se de jovens, estudantes e trabalhadorxs, o que trazia novas variantes para a relações formativas com jovens, como citamos.

Por último, mas não menos importante, incorporamos a dimensão da desigualdade, tendo em vista que, por se tratar de jovens pobres, tal realidade atravessa sua vida. Dessa maneira, pensar em identidade, projeto de futuro e a relação com trabalho é também pensar as desigualdades sociais, econômicas e culturais que os sujeitos enfrentam. Enfatizamos que não buscamos trabalhar a dimensão das desigualdades como algo determinista, mas, sim, problematizar os contextos em que cada um/uma estava inseridx e contribuir para a reflexão sobre projeto de futuro, por exemplo.

#Temáticas: costurando desejos, arrematando experiências e tecendo metodologias

Com base nas quatro dimensões que constituíram o eixo central do Projeto (identidade, projeto de futuro, trabalho e desigualdades), os temas propostos para a formação com xs jovens foram desdobrados e constituíram um caminho formativo, construído com xs jovens envolvidos em cada formação ofertada, tanto no processo de escolha por determinadas temáticas e não outras, como no modo como cada uma delas era trabalhada. Como já mencionado no início deste tópico, ao se inscreverem, xs jovens sugerem temas de seu interesse para serem trabalhados na formação e, em seu decorrer, participa-

vam de momentos de avaliação, nos quais podiam registrar suas percepções e sugestões. Buscamos a todo momento trabalhar com xs jovens e não para elxs.

Objetivamos possibilitar momentos de aproximação dxs jovens com os temas abordados a partir dos saberes previamente construídos e trazidos por elxs, o que é uma postura metodológica de todas as formações do Programa Observatório da Juventude. Para tanto, enfatizamos e incentivamos a participação direta de todxs, possibilitando momentos de troca de diferentes percepções, experiências e referenciais teóricos. Acreditamos que a melhor maneira de materializar essa concepção era a realização de oficinas temáticas.

Seguindo esse caminho, os temas desenvolvidos foram: Juventudes e identidades; Projeto de futuro e campo de possibilidades; Juventudes e mundo do trabalho; Relações étnico-raciais: Conceitos e preconceitos; Relações de gênero e sexualidade; Juventude e família e Juventudes, violência e violação de direitos, sempre ressaltando que a flexibilidade e a construção coletiva nos possibilitavam mudanças ao longo da experiência.

De outra parte, de acordo com as demandas apresentadas pelxs jovens e percebidas pelxs educadorxs, em cada oferta da formação, após processos de avaliação e reflexão entre a equipe, essas temáticas podiam ser alteradas. Nesse sentido, lidamos com o desafio de construir um caminho formativo com xs jovens que nos permitisse criar momentos democráticos e legítimos de educação e formação sociocultural, perseguindo o objetivo do Projeto, apropriando-nos e reapropriando-nos dele ao longo dos processos vividos. Esse desafio era constante, pois não se tratava somente de pensarmos e construirmos um roteiro temário e/ou currículo e seus planejamentos, métodos e planos pedagógicos previamente para serem “executados”, desenvolvidos posteriormente no decorrer de um cronograma de ações.

No trabalho desenvolvido com cada temática, havia uma intencionalidade político-pedagógica que a caracterizava e justificava sua presença. Como em uma tessitura ou mosaico, cada temática tinha sua especificidade, importância e sentido e ia se constituindo ao longo da experiência formativa no projeto, como pontos, nós, partes de uma prática educativa com jovens que se fazem na diversidade, na diferença, compondo o percurso formativo como um todo.

#EixoTransversal #ForadoEixo: tecendo os fios teórico-metodológicos

Falando sobre o InterAgindo eu vou rimando, tá ligado eu não minto.
Expandi minha cabeça com sociologia, vou rimando aqui agora, ritmo e

poesia. É desse jeito mesmo, o Léo Beat Box. Eu vou rimando aqui, *neguinho* usa Nike Shox, mas sou mais um chinelo Havaiana. Rimando aqui agora, por que a rima é bacana, tá ligado! Respeito homossexuais. Eu vou rimando aqui agora. Cada um com seus papéis, *rapaz!* É desse jeito mesmo, eu sou sagaz. Rimando aqui agora eu mostro que eu falo até demais. (Jovem homem – Vídeo de fechamento do *Projeto InterAgindo*, 2014-1).

O cotidiano da formação no *Projeto InterAgindo* ocorria por meio da oficina Eixos Transversais e da oficina Fora do Eixo, sempre em diálogo, direta ou indiretamente, com as quatro dimensões (identidade, projeto de futuro, trabalho e desigualdades) que constituíram o eixo central da proposta. Elas aconteciam concomitantemente das 8h30min às 12h, em dois momentos de 1h45min. A troca de turmas possibilitava que todxs xs jovens participassem das duas oficinas em todos os encontros.

A oficina de Eixos Transversais tinha como objetivo geral possibilitar um espaço para o desenvolvimento de uma educação que propiciasse a compreensão, a análise e a desnaturalização dos processos sociais nos quais os sujeitos estavam inseridos. A partir das temáticas apresentadas no item anterior, compondo parte da proposta metodológica de formação com foco no desenvolvimento e na vivência coletiva de processos de reflexão, ampliação de referenciais teóricos e construção/desconstrução de concepções, formas de representações sociais, conhecimentos, saberes e modos de ser e estar no mundo.

Já a oficina Fora do Eixo⁷ tinha como objetivo geral trabalhar cada temática do Projeto a partir da criação de um espaço para reflexão, expressão e produção cultural dxs jovens por meio da apropriação dos recursos de arte e tecnologia.

⁷ Ressaltamos que usar o nome Fora do Eixo foi uma escolha para que, num jogo de palavras, as duas oficinas estivessem conectadas através da palavra “eixo”. Apesar de o trabalho aqui desenvolvido não se assemelhar àquele realizado pelo grupo de mesmo nome (organização Fora do Eixo), a sutil referência diz respeito ao fato de associarmos ambos espaços como oportunidades de desenvolver um possível projeto de arte alternativa, ainda que cada um à sua maneira. “O Fora do Eixo é uma rede colaborativa e descentralizada de trabalho constituída por coletivos de cultura pautados nos princípios da economia solidária, do associativismo e do cooperativismo, da divulgação, da formação e intercâmbio entre redes sociais, do respeito à diversidade, à pluralidade e às identidades culturais, do empoderamento dos sujeitos e alcance da autonomia quanto às formas de gestão e participação em processos sócio-culturais, do estímulo à autoralidade, à criatividade, à inovação e à renovação, da democratização quanto ao desenvolvimento, uso e compartilhamento de tecnologias livres aplicadas às expressões culturais e da sustentabilidade pautada no uso e desenvolvimento de tecnologias sociais”. (Disponível no Portal Transparência Fora do Eixo. Carta de Princípios. 2009. Disponível em: <<http://foradoeixo.org.br/historico/carta-de-principios/>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

Em ambas as oficinas, buscamos trabalhar as mesmas temáticas, porém, com metodologias diferentes. Na oficina de Eixos Transversais, sempre utilizamos dinâmicas que propiciavam as diversas possibilidades de expressão dxs jovens – oral, escrita, corporal, individual e coletiva. Essas dinâmicas variavam entre atividades de grupo – como registros coletivos, debates, rodas de conversa, grupos de trabalho, análise de vídeos e filmes, produção de material expositivo: cartazes, tirinhas, haicai, folhetos, fanzines; e atividades individuais – como a produção de registros pessoais, textos, poesias.

Na oficina Fora do Eixo, buscamos priorizar o trabalho com as temáticas tendo como base o uso das novas tecnologias de comunicação e da arte, utilizando redes sociais digitais, cartazes, letras de músicas, poemas, vídeos, vídeo-poemas, prezzi, mapas eletrônicos, atividades teatrais e de expressão corporal, como dança, música, entre outros. Algumas vezes, não havia uma temática específica direcionando o andamento, de forma que a música, a dança ou a meditação se tornavam o foco principal. Outras vezes, convidamos artistas que já vinham produzindo arte direcionada à temática em discussão ou que dialogavam com ela. Eram então criadas composições musicais nos mais diversos estilos (*Funk, Rap, Rock, Blues*), cadernos de poesias, vídeo-poemas, composições audiovisuais e produções de texto, postados no blog do Projeto, na medida do possível.

Cada oficina era pensada com a seguinte orientação: a introdução – chamada também pela equipe de momentos de “start” –, a aproximação e o aprofundamento da temática. Colocamo-nos na condição de educadorxs que estavam em busca de uma postura educacional que provocasse a construção de sentidos pelxs jovens.

Podemos afirmar que essa dinâmica possibilitava estabelecermos uma postura mais horizontal e dialógica no desenvolvimento do trabalho com xs jovens, criando espaços-tempos de participação, aproximação e ou aprofundamento dxs jovens com a temática em discussão, ouvindo suas vozes, legitimando os lugares de onde falavam, reconhecendo suas experiências de vida e modos de se relacionarem com os assuntos e situações abordadas. E, ao mesmo tempo, nos fazendo presentes nesse processo, também como participantes, trocando saberes, experiências, conhecimentos, intervindo com provocações e elementos que problematizavam e/ou aprofundavam o debate, na busca constante de um processo educativo dialético.

A temática que introduzia o ciclo de formação do *InterAgindo* era Juventude e identidade. Partimos do pressuposto de que estimular a compreensão dos processos de construção social do “eu” era fundamental para dar início àquele ciclo. Além disso, fomentar a reflexão sobre identidade era primordial

para o debate das outras dimensões da condição juvenil, além de contribuir para que xs integrantes do grupo se conhecessem, estimulando as relações interpessoais.

Nesse sentido, o primeiro encontro já contava com uma dinâmica que visava, além da apresentação do nome e local de moradia, por exemplo, abarcar noções de identidade e diferença. Para tanto, posicionando-nos em círculo, espalhamos no chão objetos escolhidos intencionalmente pelxs educadorxs, com o objetivo de provocar estranhamento e ao mesmo tempo possibilitar uma discussão sobre estereótipos. Após um tempo de observação, cada educandx escolhia um objeto com o qual se identificasse para se apresentar a partir dele, e, logo após a de sua apresentação, tinha o desafio de dizer a qual dos educadorxs elx achava que aquele objeto pertencia, justificando. No segundo momento, fizemos a leitura coletiva de um texto produzido por um dxs educadorxs baseado nas ideias do autor Tomaz Tadeu da Silva (2000), que aborda os conceitos que consideramos essenciais na discussão da construção da identidade, tais como: identidade, diferença, diversidade, a relação com o Outro, alteridade e outros. Ao mesmo tempo em que essa atividade possibilitava um aprofundamento das questões que emergiram da dinâmica inicial, provocava novas inquietações.

No último momento da oficina, realizamos uma dinâmica intitulada Teia de Significados, cujo foco era conhecer as expectativas dxs jovens acerca do *Projeto InterAgindo* em relação à vida de cada um. Com todos em círculo, entregamos a um jovem um rolo de barbante – ele deveria sintetizar essas expectativas em uma palavra ou expressão, segurar um pedaço do barbante e lançar o rolo a outra pessoa para dar continuidade. Ao final, formava-se uma teia de significados, que servia de base para a construção do Projeto.

Ao trabalharmos com a temática Juventude, projeto de futuro e campo de possibilidades, o objetivo era provocar a reflexão sobre projetos, sonhos e desejos, bem como construir uma compreensão da noção de campo de possibilidades, seus sentidos e significados na vivência da condição juvenil. Esse tema era abordado em dois momentos específicos: no início da formação, buscando dar continuidade ao tema da identidade, e no final do Projeto, retomando a discussão com o enfoque mais voltado para a noção de campo de possibilidades, visto que, nesse outro momento, já haviam sido realizados outros debates dentro do percurso formativo, possibilitando uma reflexão mais aprofundada.

Como também fazia parte do eixo central, em todas as discussões tentamos esclarecer a relação do tema Projeto de futuro com o que estava sendo trabalhado.

No primeiro momento do trabalho com xs jovens sobre esse tema, o relacionamos com a discussão da identidade, na tentativa de dar continuidade e,

ao mesmo tempo, aprofundar a compreensão sobre a relação entre identidade e projeto de vida. Nesse sentido, buscamos abordar o assunto provocando xs jovens a pensarem sobre seus desejos, sonhos, perspectivas de vida e comparilhá-los. Mas, não paramos nisso, pois xs desafiamos a pensarem e refletirem sobre o contexto socioeconômico e cultural no qual estavam inseridxs e as possibilidades concretas de projetarem suas perspectivas e seus sonhos. Sendo assim, perguntamos aos/às jovens: “O que é projeto de futuro? Você já ouviu falar disso?”; “Quais são seus desejos e sonhos?”. E possibilitamos que elxs se expressassem por registro escrito ou pela fala e a partir daí íamos provocando e mediando o debate.

Refletimos também sobre meritocracia e sua relação com projeto de vida/futuro. Essa reflexão compunha a temática Projeto de futuro e campo de possibilidades e tinha como um dos objetivos trazer para o debate coletivo algumas concepções expressas nas diferentes mídias, no contexto escolar e acadêmico, no mundo do trabalho e outros, sobre a perspectiva do mérito, que, muitas vezes, era reproduzida pelxs próprixs jovens durante os encontros. Frases como: “Você quer, você consegue”; “Basta ter força de vontade”; “Se você não correr atrás você não consegue ser ninguém na vida” etc. fazem parte do nosso imaginário cotidiano e estavam também presentes nas falas dxs jovens.

Assim, procuramos romper a ideia de relação direta entre projeto de futuro e meritocracia, tornando visível a tensão existente entre ambas, que se configura na ideia de mérito ao escolher um futuro possível, ao perseguir um objetivo, um rumo de vida. Buscamos romper com a noção individualizada de responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, o que gera um ciclo de culpabilização nxs próprixs jovens quando não acessam e/ou não alcançam certos “padrões” socialmente construídos e estabelecidos.

Para essa reflexão, uma das atividades realizadas era a dinâmica da corrida de saco. Dividia-se a turma em dois grupos e escolhiam-se representantes para formarmos dois times, sendo que um dos times teria mais dificuldades em realizar a prova, por exemplo: amarramos os cadarços dos tênis de dois/duas participantes, vendamos os olhos de outrx, instruímos que um/a delxs teria que pular com uma perna etc., enquanto o outro time estaria em condições “perfeitas” para completar a corrida. Após a realização da corrida de saco, levantamos uma discussão sobre o que aconteceu durante a brincadeira e íamos fundamentando a discussão, trazendo elementos sobre a dimensão da meritocracia e as críticas possíveis em relação às desigualdades sociais, sobre a dimensão do projeto de futuro e do campo de possibilidade nas perspectivas já abordadas anteriormente.

O envolvimento dxs jovens no trabalho realizado sobre essa temática nos chamava a atenção, pois as reflexões propostas fizeram com que elxs relacionassem as demais temáticas discutidas, ou pelo menos aquelas que mais xs tinham afetado, com seus próprios sonhos, desejos, projetos de futuro/vida. Realmente era possível perceber que elxs compreenderam a noção de campo de possibilidades, conseguindo perceber mais profundamente e reconhecer, em certa medida, o seu próprio contexto socioeconômico e cultural e relacioná-lo com as outras temáticas trabalhadas e com sua própria dinâmica social.

A proposta da temática Juventude e relações étnico-raciais era possibilitar que xs jovens tivessem contato mais direto com os temas das questões sobre raça, racismo, identidade, pertencimento, ações afirmativas, cotas, relacionando-os com a vivência da condição juvenil, trabalho e, principalmente, projetos de vida/futuro e campo de possibilidades. Questões como “Qual é o ‘peso’ da cor/raça negra quando se trata da parcela jovem da população brasileira?” eram problematizadas junto aos/às jovens, fundamentadas na compreensão de que ser jovem negrx e pobre é uma marca histórica e social que atravessa e constitui a vivência da condição juvenil no Brasil.

A organização das oficinas era pensada a partir de objetivos previamente estabelecidos. No caso da temática em questão, algumas perguntas nortearam a construção dos planejamentos: “Existe racismo? Somos racistas? Como combater o racismo?”. Baseadx nessas perguntas, propusemos atividades que estimulavam uma imersão nessas reflexões, acompanhadas de dados e conceitos que pretendiam aprimorar os conhecimentos e análises dxs jovens.

A cada semestre, nos desafiamos a criar novas oficinas ou reformular as que já havíamos feito de acordo com as experiências compartilhadas e com base nas avaliações realizadas entre xs educadorxs e educandxs.

A primeira oficina de Juventude e relações étnico-raciais tinha como objetivo principal incitar xs jovens a expressarem o que sabiam sobre o assunto. Mesmo com as modificações nos planejamentos das oficinas a cada semestre, sempre mantivemos, inicialmente, a atividade das imagens: durante a projeção de imagens, era solicitado a cada pessoa que expressasse o que sentia e pensava ao visualizá-las. O material continha fotografias, por exemplo, de turmas de formandxs em Medicina na Universidade Federal da Bahia (formadas quase que exclusivamente por pessoas brancas), em comparação a trabalhadorxs do serviço de limpeza urbana do Rio de Janeiro (realizado majoritariamente por negrxs). Os slides retratavam propagandas que reproduziam racismo e imagens explicitando padrões de beleza sustentados pela nossa sociedade. A partir das falas e relatos dxs jovens, direcionamos a discussão para a percepção da existência e da naturalização do racismo no

nosso cotidiano nas mais variadas situações e contextos, temática que continuou sendo trabalhada ao longo do Projeto.

Em um dos semestres, utilizamos nessa mesma etapa das oficinas, junto aos outros materiais para fomentar os debates, um filme chamado *Vista Minha Pele* (Joel Araujo, 2003), que apresenta a sociedade brasileira com os papéis invertidos nas relações étnico-raciais, ou seja, em que as pessoas brancas são oprimidas.

Já no segundo momento, orientadxs pela questão “Somos racistas?”, a atividade contava com leituras e propostas de resolução de “estudos de caso”. Utilizando a lógica da conhecida brincadeira da batata quente, era passado de mão em mão um baú pequeno, contendo papéis com casos escritos; quando a música (que abordava a temática) era interrompida, a pessoa que portava o baú teria que retirar um papel de dentro do baú, ler um caso em voz alta e responder se houve ou não racismo, devendo justificar. Os casos escolhidos eram relatos reais e muito próximos da realidade de grande parte da população. Devido a essa proximidade e, muitas vezes, identificação, era sempre possível obter relatos, experiências pessoais e desabafos e gerar boas discussões incentivando todxs a se reconhecerem no processo das relações étnico-raciais, e se perceberem como reprodutorxs de racismos e preconceitos. Xs educadorxs tinham o papel de apontar questões, inquietações, indagações e ampliar a discussão utilizando músicas, apresentando campanhas e movimentos sociais que dialogassem com os casos apresentados.

Ainda nessa etapa, outra prática desenvolvida era a que chamamos de dominó. Utilizamos a estrutura de um jogo de dominó, mas, ao invés de números, associamos expressões. Xs educadorxs selecionaram palavras que faziam referência a aspectos históricos, sociais e culturais das relações étnico-raciais no Brasil, expressões racistas, preconceituosas e usualmente propagadas no censo comum, e as distribuía. A ideia era que uma pessoa por vez colocasse sua palavra junto a outra que acreditava ter uma relação direta e explicasse em seguida o motivo da associação. Xs educadorxs fomentavam os debates com perguntas e/ou até mesmo provocações. Um material preparado previamente junto ao dominó, com conceitos e contextualização histórica das relações étnico-raciais no Brasil, era utilizado como referência pelxs educadorxs, para guiar a discussão e ampliar os conhecimentos.

Na etapa final, orientadxs pela pergunta “Como combater o racismo?”, xs educadorxs estimulavam a produção artístico/cultural relacionada ao tema, apresentavam movimentos sociais e culturais, políticas públicas, as ações afirmativas, aspectos jurídicos e institucionais de combate ao racismo no Brasil, além de promoverem debates sobre as cotas raciais nas universidades e instituições de ensino.

O trabalho com a temática relações de gênero e sexualidade tinha como objetivo possibilitar aos/às jovens um espaço interativo de problematização e discussão com base nas concepções, ideias, senso comum, sentidos dxs próprios jovens, ampliando a reflexão sobre conceitos básicos: gênero, sexo, orientação sexual, desejo, sexualidade e heteronormatividade. Discutiam-se os papéis já dados pela sociedade e como esses podem ser problemáticos, quando impostos à individualidade de cada ser humano. Falamos sobre a possibilidade da não correlação direta entre sexo, gênero e desejo: por exemplo, o fato de eu ter nascido com uma vagina não determina que eu seja mulher e assumo o gênero socialmente feminino, que goste de rosa, que use saia ou que necessariamente me encaixe nesses padrões. Também não significa que eu vá ter o desejo de me relacionar sexualmente com homens, que, numa perspectiva inversa, sigam o padrão da construção social de ser homem – ter voz grossa, se portar como “machão”, gostar de futebol etc.

Consideramos que essa temática foi muito significativa para o caminho formativo vivenciado, uma vez que se configura como um aspecto importante na vida dxs jovens, de modo específico pelas mudanças no próprio corpo e, por essas mudanças, físico-biológicas, estarem interligadas às mudanças psicológicas e sociais marcadas pelas novas relações afetivas e vivências da sua sexualidade. Temática importante de ser pautada, uma vez que são poucos os espaços que se propunham a discutí-la de modo mais próximo das diferentes realidades vividas por essa parcela da população. Em 2014, para a realização dessas oficinas, contamos com a parceria do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT – da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG), e de estudantes de Teatro da UFMG, na tentativa de repensar valores por meio da movimentação do corpo e das técnicas do teatro. O trabalho ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro desenvolvido pela equipe de educadorxs e o segundo, pelxs convidadxs. Iniciamos com uma oficina que introduzia uma problematização sobre gênero e sexualidade, buscando possibilitar aos/às jovens um espaço interativo para discutirmos a temática com base nas concepções, ideias, senso comum, sentidos dxs próprios jovens.

Para tanto, vivenciamos, entre outras, a dinâmica que construímos chamada Encontre seu par. Foram distribuídas em uma caixa tiras de papel, nas quais estava escrita uma determinada parte de uma frase polêmica sobre o tema, por exemplo: “Lugar de mulher é na... / ... cozinha”; “Homem que é homem, / ... não chora”; “Homem é destemido, a mulher é... / ... delicada”; “Homem nervoso, irritado e bravo é um homem putu.../ ... mulher puta é puta”; “Menina, você é mocinha.../ ... fecha estas pernas”. Em seguida, disponibilizamos um tempo para que cada jovem pudesse encontrar seu par, isto é, en-

contrar o complemento da sua frase. Deixamos uma música de fundo. Logo após, cada dupla discutiu sobre a frase que formou: se concordavam; o que pensavam sobre; se essa frase era comum no seu cotidiano; se já reproduziram a frase anteriormente; o que ela queria dizer; o que ela representava em nossa sociedade etc. Depois, abrimos a discussão com todo o grupo e ampliamos o debate, trazendo reflexões sobre conceitos básicos dessa temática, como gênero, sexo e orientação sexual, levantando questões que envolviam discussões sobre linearidade entre sexo-gênero-desejo, olhar generificado e educação generificada, heteronormatividade, entre outros que emergiram.

No ano de 2014, a partir da demanda dxs jovens, tivemos também uma discussão sobre sexualidade e sexo, em continuidade à de gênero e sexualidade. Para nos ajudar a trabalhar essa questão mais específica, contamos com outrxs convidadx, com mais acúmulo na temática e que vinham fazendo esse debate em diferentes espaços e grupos.

Durante essas oficinas, também podemos destacar o envolvimento dxs jovens com as atividades e discussões. O interessante foi que essa participação se deu de forma gradativa, pois, inicialmente, notávamos uma resistência por parte de alguns/algumas jovens em falar sobre a temática. Muitxs delxs, ao se expressarem, reproduziam o discurso do senso comum ou acabavam se ancorando no “politicamente correto”. Mas foi perceptível, após o contato com as provocações e reflexões propostas pelas oficinas, uma mudança, por parte significativa dxs jovens, na maneira de se relacionarem com a temática, no modo como apresentavam suas ideias, compreensões, questionamentos. Em alguns/algumas, essas mudanças também se manifestaram na relação com o Outro, como nas brincadeiras, tratamento e enfrentamento de opiniões.

Outra temática era Juventude e família, que geralmente tomava um dia de oficinas, devido à sua centralidade no projeto de futuro dxs jovens, assim como em suas decisões, entre diversas instituições, hábitos e rotinas importantes (TAVARES, CAMURÇA, 2006).

Discutiam-se os diversos conceitos de família, problematizando a ideia de um modelo único e a influência dessa instituição na trajetória de cada um/a, especialmente no que diz respeito a seu projeto de futuro e campo de possibilidades. Procuramos abordar aspectos culturais, históricos e ideológicos sobre a temática. Essas abordagens aconteciam por meio de entrevistas – em que xs jovens investigavam o conceito de família dxs colegas e como eram essas famílias na prática; reflexão sobre as diferenças na cultura familiar de cada um/a e diálogos sobre dinâmicas, imagens e vídeos. O tema tocava diretamente a realidade dxs jovens, dado o fato de que grande parte das famílias ali representadas não se encaixava no modelo do discurso tradicional, sendo algumas

formadas somente por irmãos/irmãs, outras sob responsabilidade somente do pai, ou da mãe, de avós, tios etc. A questão de gênero permeava também a discussão, especialmente nos momentos de aprofundamento da temática, em que xs jovens refletiam sobre a existência de famílias formadas por casais homoafetivos.

Posteriormente, avaliamos que, como a temática da família perpassava as demais, não eram necessárias oficinas específicas. Nos dois semestres seguintes, o tema passou a permear as demais discussões nas outras oficinas. Essa modificação nos permitiu dar mais tempo ao trabalho com outras temáticas, além de nos colocar o desafio de articular a discussão sobre a relação Juventude e família com as demais temáticas trabalhadas no Projeto e não somente com a discussão sobre Projeto de vida e Campo de possibilidades.

O tema escolhido para fechar o ciclo de formação do *InterAgindo*, no primeiro semestre do ano de 2013, foi Juventude e violência, com foco na dimensão das violações e ausência de direitos, compreendendo o fenômeno da violência em suas expressões físicas e simbólica⁸. A temática era propícia naquele momento final, pois, depois de passar por todo esse processo de construção e consolidação de conhecimentos, proporcionava uma efetiva intersecção entre os assuntos propostos. Ademais, a temática se tornava indispensável quando se trata dos sujeitos que compõem o Projeto, em sua maioria moradorxs de periferias, negrxs, que constituíam e constituem o perfil da juventude vítima de violências no Brasil. As oficinas foram desenvolvidas em parceria com a equipe de formadorxs do Fórum das Juventudes da Grande BH, utilizando muitas de suas propostas metodológicas.

Iniciamos com dinâmicas de interação e logo em seguida foi proposto ampliar o debate por meio da metodologia do Fórum de Escuta: cada pessoa escrevia em uma tarjeta uma palavra que vem à mente ao pensar em violência; as tarjetas foram colocadas no chão para que todxs pudessem visualizar e ler em voz alta alguma palavra. A conversa foi direcionada para a compreensão das várias formas de violência, não somente a física.

⁸ Quando mencionamos tanto a dimensão física quanto a dimensão simbólica de vivenciar experiências de violência, podemos considerar que podem ser vividas de forma direta e/ou indireta. Direta quando se sofre diretamente a violência, ou seja, quando o sujeito envolvido em determinado contexto e situação é diretamente afetado pelo ato violento, seja físico ou simbólico. E indireta quando um sujeito não é diretamente afetado, mas sofre repercussões e consequências de um ou vários atos violentos. Alguns/algumas jovens, por exemplo, citavam que sofriam violência simbólica indireta quando viam seus pais violentando fisicamente suas mães.

Em seguida, a turma foi dividida em grupos e cada jovem fez o relato de alguma situação de violência que já vivenciou no seu cotidiano. Cada grupo escolheu um relato para apresentar para toda a turma. Com base nos relatos, foram desenvolvidas problematizações e estabelecidas relações com temas abordados anteriormente, além de ampliações conceituais que contribuíram para uma melhor compreensão da própria realidade. Em sequência, foram projetadas charges e imagens para ampliar as problematizações.

Nesse momento, foi fundamental destacar a compreensão dx jovem como sujeito de direitos de forma igualitária, como qualquer outro cidadão, e explicar que, quando eles são negados, isso se configura como uma violação, ou seja, uma violência.

Posteriormente, falamos um pouco dos direitos e do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e disparamos a discussão com perguntas do tipo: “Como cidadão/jovem, quais os direitos que tenho? E quem deveria me garantir isso?”. A campanha Juventudes contra violência⁹, movimentos sociais e algumas políticas públicas foram apresentadas como propostas de ações efetivas da sociedade civil de combate a esse problema e de luta por garantia de direitos para xs jovens.

#OmomentodoCafé: elementos de cuidado, valorização do Outro e de sociabilidade ao mosaico

[...] Chegávamos às 07:20 para organizar os espaços de formação. O espaço do café da manhã assim como os outros merecia atenção. Alguém precisava trazer uma toalha de mesa, item indispensável pela coordenadora pedagógica do Projeto. Organizávamos a mesa de maneira carinhosa. Ficávamos ansiosxs para saber se xs jovens gostariam do que havíamos preparado. Xs jovens começavam a chegar e pelo vidro do espaço de onde realizamos o café alguns olhares atentos. Pouco se via, mas viam que algo estava arrumado. Dada a hora do início do café um/a ou dois/duas educadorxs chamavam xs jovens para iniciarmos. Nos primeiros dias, todos xs jovens olhavam para a mesa com grande sorriso e ao mesmo tempo espanto. Uma jovem pergunta: “Isso tudo é para nós?”. Respondemos quase em sintonia: “Sim”. Outro jovem fala: “Nossa... somos importantes!”. Um educador fala: “Galerinha, podem ficar à vontade...é tudo nosso” (Caderno de anotações – Coordenadora Pedagógica, 2013).

⁹ Para conhecer mais sobre a Campanha Juventudes contra Violência, cf. <<http://juventudes-contraviolencia.org.br/>> e <<http://forumdasjuventudes.org.br/tag/plataforma-politica/>>.

Em todos os encontros, jovens, educadorxs e convidadxs podiam contar com uma mesa de café da manhã reforçado, com pelo menos duas variedades de frutas, sucos, iogurte, café, achocolatados, bolos, pães, sanduíches naturais, patês e creme de avelã (“Nutella”). Tínhamos sempre a preocupação de preparar com muito cuidado esse momento, escolhendo desde a toalha da mesa até a variedade dos alimentos. Acreditamos e percebemos que, semanalmente, esse era um espaço de acolhida, de integração e de aproximação com xs jovens, que demonstravam entusiasmo em participar dele, e um período também de interação com xs convidadxs (oficineirxs, artistas e representantes de culturas diversas), que ajudariam ou assumiriam a formação do dia em alguma das oficinas. A partir de combinados coletivos entre xs educadorxs e xs jovens, definiu-se que os lanches aconteceriam normalmente das 8h às 8h30min ou no intervalo das oficinas, caso alguma eventualidade ou imprevisto impossibilitasse o cumprimento do combinado. Nos dias de passeio, o café da manhã acontecia mais cedo (antes da partida) ou no ônibus, quando necessário.

Os momentos do café e dos lanches se constituíam num espaço privilegiado de encontro e de sociabilidade entre xs jovens, o que lhes possibilitava, em cada semestre, um reconhecimento enquanto turma do *Projeto InterAgindo*, de tal semestre e de tal ano. Ademais, eram momentos de encontro e sociabilidade com outrxs jovens, de turmas de semestres anteriores, e outrxs que nunca participaram do Projeto, mas que às vezes apareciam nos momentos de lanche pela manhã, o que ampliava de maneira considerável a rede de relacionamentos dxs jovens – especialmente no campus Pampulha –, fortalecendo seu reconhecimento enquanto jovens trabalhadorxs da CVB na UFMG.

A equipe ficava atenta aos diálogos e interações dxs jovens nesses momentos, a fim de xs conhecer melhor e de relacionar os seus assuntos com as temáticas discutidas nas oficinas – ou simplesmente retomar suas falas em outros momentos de formação. Dessa forma, xs jovens podiam perceber a importância de suas opiniões, tanto internamente, no âmbito do Projeto, quanto externamente, na vida social.

Xs educadorxs também buscavam dialogar com xs jovens, usando diversas estratégias para “puxar assunto”, especialmente nos primeiros dias. Depois de um breve tempo, como se pôde observar, xs próprios jovens já chamavam xs educadorxs para conversas mais particulares, que iam desde assuntos sobre gostos musicais, futebol e outros interesses, até religião, preocupações da vida, sofrimentos e angústias – normalmente relacionados à relação com a família, namoro e trabalho.

#Osgruposdejovensporoficina: costurando desejos e estratégias pedagógicas

Após o café, organizávamos os grupos para as oficinas Eixos Transversais e Fora do Eixo. A organização do grupo de jovens para cada oficina não era fixa, ora era realizada pelos educadores, ora pelos educandos. Com o desenrolar das temáticas e atividades, avaliávamos se o mesmo grupo (da organização estabelecida no encontro anterior) podia ou não continuar na próxima oficina.

Adotamos essa estratégia de organização dos grupos de maneira mais dinâmica pois buscamos possibilitar um processo de socialização e sociabilidade entre os jovens. Alguns/algumas deles já se conheciam, por trabalharem em setores mais próximos; outros, por morarem no mesmo bairro e frequentarem lugares comuns; mas uma parcela deles não se conhecia ou tinha apenas contato mais distante antes de entrar para o Projeto. E havia ainda aqueles pequenos grupos entre os quais permaneciam algumas desavenças, atritos, mal-entendidos.

A organização dos grupos era um movimento intencionalmente educativo e não somente pragmático ou parte de uma logística; todavia, quando era realizada pelos educandos, eles o faziam por afinidades e afetividades. Quando realizada pela equipe de educadores, ocorria previamente, atentando especialmente aos grupos de conversas e/ou “panelinhas”, a fim de possibilitar que as relações e vivências entre eles se ampliassem. Buscamos também melhor aproveitamento da oficina, principalmente no que se refere à participação dos jovens. Entendemos ter sido necessário atentarmos para esse movimento de organização dos grupos, tornando-o também educativo.

Além dessa forma, vivenciamos outra possibilidade de organização e interação dos grupos. Ao longo do semestre, criamos momentos em que toda a turma estivesse envolvida, chamados de “encontrão”. Em geral, ocorriam três encontrões – no início, meio e final do Projeto. Em cada encontrão, desenvolvemos uma oficina temática, como a temática de identidade, na qual trabalhamos o mesmo tema de forma conjunta com as oficinas Eixo Transversal e Fora do Eixo.

O momento de encontrão também era propício para trabalharmos alguma questão ou situação que percebemos necessária para fortalecer o processo educativo e relacional. Um bom exemplo foi quando percebemos a necessidade de fazermos alguma “coisa” mais dinâmica entre os jovens e, ao mesmo tempo, uma intervenção que ajudasse na interação e percepção um/a dos outros. Isso porque percebemos em alguns momentos que existia um distanciamento, um silêncio e às vezes desrespeito à opinião alheia. Assim, consideramos que

construir uma relação de confiança era essencial para termos de fato um grupo heterogêneo, mas que conseguisse interagir e dialogar. Sendo assim, em um dos encontrões, vivenciamos a dinâmica “Esse presente não é seu”, que se desenrolava mais ou menos assim: embrulhamos uma caixa de bombom em com várias camadas de papel de presente. A cada camada de papel existia um comando para a pessoa que recebe o presente executar. A dinâmica iniciava com a leitura do primeiro comando. Optamos por fazer a dinâmica com comandos que se referiam à entrega do presente para outra pessoa a partir dos adjetivos que apareciam nos comandos. A dinâmica teve início com o seguinte comando: “Você está recebendo um presente que demonstra o agradecimento da equipe a todxs pela participação, carinho e troca de saberes durante esses meses. Você foi escolhidx, pois é uma pessoa muito especial, mas, na verdade, não se anime muito, pois este presente não é seu! Entregue-o à pessoa que considera mais **bonita** do *InterAgindo*”. Em seguida a pessoa escolhida lia o próximo comando e assim sucessivamente. É importante citar que a quantidade de camadas de papel e comandos referiam-se ao número de educandxs e educadorxs, pois o objetivo era que todos participassem. Ao final a mensagem era a seguinte: “**Você foi eleita a pessoa mais amiga. Parabéns!** Ser amigo é primordial, é reunir um pouco de todas as qualidades, é ter amor no coração. Este presente é para você. E você como amigx, irá reparti-lo com todxs xs amigxs que estão compartilhando este momento especial”. Propositalmente o último comando aborda a relação de amizade, que gostaríamos de fomentar no grupo.

Intervenções como essa faziam diferença na relação afetiva entre todo o grupo, o que contribuía diretamente para o desenvolvimento das demais ações propostas no Projeto.

Outro ponto desses momentos de encontrão que merece destaque é que toda a equipe de educadorxs se envolvia e trabalhava na mesma atividade de forma muito colaborativa e integrada.

#Passeios #AtividadesExternas: outras cores do mosaico

Durante o semestre, ou seja, a cada turma, realizamos duas atividades externas com xs jovens, o que consistia em passeios culturais e de lazer em que eram liberadxs de suas atividades de trabalho. Os passeios aconteceram normalmente com intervalo de um mês e meio entre um e outro. Como dito anteriormente, nessas ocasiões o café acontecia antes das 8h, em horário combinado coletivamente com xs jovens (ainda na Faculdade de Educação) e outro tipo de lanche era também levado no ônibus para ser consumido na parte da tarde, 30 minutos antes da partida de volta (normalmente às 16h30min), em forma

de piquenique em algum local próximo ao ônibus, visto que xs jovens iriam direto para a escola após retornarem ao ponto de partida, na FAE/UFMG.

O almoço sempre acontecia em algum restaurante no local ou próximo, por meio de negociação prévia feita entre a coordenação pedagógica do *InterAgindo* e a coordenação executiva do Observatório da Juventude.

O transporte contratado contava normalmente com ar condicionado, aparelhagem de som e vídeo, poltronas reclináveis e frigobar, a fim de garantir o conforto e segurança dxs jovens ao longo das viagens e de conservar alimentos até o horário do lanche da tarde.

Eram oferecidas ao/às jovens algumas opções de passeios adequadas ao orçamento do Projeto, em um momento específico no início ou final das oficinas, com toda a turma reunida em uma sala, e xs jovens realizavam votação secreta, marcando a opção desejada em pedaços de papel. Os destinos escolhidos normalmente eram o Centro de Arte Contemporânea Inhotim, em Brumadinho/MG, e o centro histórico da cidade de Ouro Preto/MG. No primeiro, era realizada uma visita a diversas obras do complexo, mediada por educadorxs locais juntamente com xs educadorxs do *Projeto InterAgindo*. Quando o destino era Ouro Preto, xs próprios educadorxs do Projeto mediavam um passeio por diversos pontos turísticos, culminando normalmente com uma visita ao museu Casa dos Contos. É interessante ressaltar que a visita a uma obra específica desse museu – uma coleção de instrumentos culturais, informativos (jornais, contratos etc.), de prisão e tortura que remontam aos tempos de escravidão no Brasil – proporcionava um diálogo direto com a discussão de relações étnico-raciais, oficina que normalmente acontecia no período do passeio. No último semestre de 2014, o segundo destino foi substituído por um dia de lazer em um hotel fazenda, em Caeté/MG.

As atividades externas tinham como premissa, primeiramente, proporcionar acesso a bens culturais, tendo em vista que muitxs dxs jovens pouco transitam por algumas regiões da cidade, seja por museus, cidades históricas e praças, devido à sua condição socioeconômica ou à naturalização de que determinados espaços “não são para eles”, como citaram alguns/algumas jovens. Vale apontar também a importância dos passeios enquanto oportunidade de socialização e sociabilidade. Tanto no ônibus ao longo das viagens, quanto no restaurante no horário do almoço e nos locais de passeio propriamente ditos, socialização de saberes e sociabilidade aconteciam na ampliação das aproximações, no compartilhamento de experiências e saberes através das músicas cantadas coletivamente, danças, prosas, “selfies” coletivas etc.

No entanto, é importante ressaltar que, para além – e independentemente – de ser um espaço educativo, os passeios eram significados pelxs jovens

em suas falas e posturas, ao longo das atividades, também como tempo de lazer e curtidão, quando compram, namoram, se divertem e descansam. Essa dimensão foi o principal fator levado em conta pela equipe ao incluir, entre as opções de destino de viagem, que deveriam ser votadas pelxs jovens no último semestre de 2014, também opções mais voltadas para o lazer recreativo.

Os passeios criam um espaço-tempo de convivência que extrapola os “muros” das salas e prédios da UFMG, ampliando, assim, a vivência da sociabilidade; por isso foram considerados como ação integrante da formação, possibilitando a construção e fortalecimento da aproximação, não só dxs jovens com xs educadorxs, mas principalmente entre elxs.

BASES DO TRABALHO COLETIVO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

Com o objetivo de vivenciar na prática uma organização do trabalho que dialogasse com a perspectiva teórico-metodológica do *Projeto InterAgindo*, buscamos, ao longo do processo, construir uma gestão pautada na horizontalidade das relações. Embora a equipe de trabalho, de forma geral, tenha se constituído a partir de papéis sociais diferentes, tais como: coordenadora pedagógica, educador/a, apoio pedagógico e comunicação, as lógicas de construção do processo de formação pautaram-se na construção de um trabalho coletivo, apoiado pela ideia de gestão democrática como princípio educativo que constitui o fazer pedagógico.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo as relações de poder existentes entre a equipe, tendo em vista as diferenças nas funções estabelecidas por cada integrante, a autoridade era também ressignificada nessas relações. Buscamos uma autoridade coerentemente democrática, a qual Paulo Freire (2015) considera como saber necessário à prática educativa: “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 2015, p. 91).

Nessa construção, cabe ressaltar que a dimensão da gestão democrática que buscamos construir no Projeto não se constituía como um discurso vazio, e sim por conflitos constantes de construção de saberes teóricos e metodológicos acerca da formação com xs jovens. Faz sentido salientarmos a dimensão do conflito nessa produção, pois ela faz parte da experiência do

trabalho que realizamos, referindo-se a um conflito legítimo de posições e de construção coletiva e compartilhada, a partir do diálogo. Assim, estamos falando de uma gestão concreta, que não se faz democrática por conceito ou normativa, como se já estivesse pronta, acabada. Ao contrário, consideramos que ela se faz e refaz na tentativa de construir, dialogicamente, sentido para a prática educativa. E, nessa tessitura, testemunhar a abertura ao Outro, à diferença e a “boniteza que há nela [abertura] como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 2007, p. 136).

Dialogando com Antunes (2002), concordamos que a gestão democrática implica, ainda, corresponsabilizar todos os integrantes da equipe nos compromissos assumidos, no acompanhamento do trabalho, na avaliação das ações, como aponta Dalberio (2008), e, especialmente, no processo de reflexão-ação-reflexão que a todo o momento fez parte do processo de construção da formação no *InterAgindo*. Em diálogo com Freire (2015), consideramos que a reflexão crítica sobre a prática era um momento fundamental no processo de formação da equipe e na sua atuação ao desenvolver as ações propostas pelo Projeto. Essa dimensão da reflexão crítica sobre a prática será também abordada em seguida, quando trataremos sobre os processos de avaliação.

Tanto na experiência de 2013 quanto em 2014, como ponto de partida para a organização coletiva do trabalho, a coordenadora pedagógica convidou os integrantes para uma primeira reunião. Fizemos uma atividade de apresentação, seguida de uma conversa sobre o histórico do *Projeto InterAgindo* desde o ano de 2005 e, posteriormente, definimos coletivamente o dia dos encontros com os jovens, os dias de reunião da equipe e como seriam distribuídas as atividades, alicerçados pelo interesse e experiência de cada um/a. Os dias de reuniões e de realização do Projeto pautaram-se na disponibilidade de cada um/a, tendo também como referência as especificidades e as demandas do trabalho dos jovens na UFMG, como a necessidade de desenvolvermos o projeto no período da manhã, pois durante a tarde tinham mais demandas de trabalho, o que possivelmente dificultaria a sua participação, como vimos.

As pautas das reuniões sempre eram definidas a priori, a partir da sugestão de todos da equipe. Havia um/a responsável pela sistematização e socialização das discussões. A fim de resguardar a memória do Projeto e de proporcionar às equipes de trabalho, naquele momento e no futuro, acesso ao acúmulo de experiência e às metodologias de trabalho com jovens desenvolvidas, todos os registros eram compartilhados em uma pasta online do projeto, anexados ao portfólio e também inseridos em um dispositivo

de armazenamento digital de dados do *InterAgindo*. Embora nas reuniões buscássemos refletir sobre diferentes questões, três eram os objetivos principais: avaliação e socialização do trabalho realizado nas oficinas, construção de planejamentos das oficinas seguintes e organização das demais atividades.

Dentro desse contexto, retomamos o planejamento da oficina, relemos os objetivos construídos e avaliamos se foram alcançados. Para isso, observamos a frequência dxs jovens, o tempo e o espaço de realização das atividades, a postura dxs educadorxs e o grau e a forma de participação e de envolvimento dxs jovens. A discussão sobre a oficina e as demais atividades realizadas compunham o momento de “ação-reflexão-ação”, considerado fundamental no nosso trabalho, como já mencionado. Assim, a escuta atenta da avaliação dxs educadorxs articulada ao debate gerado pelos questionamentos era essencial para o passo de construção de novos planejamentos de oficinas. Após muito diálogo, optamos também por sistematizar o relato das oficinas, e sua retomada nos processos de construção de novos planejamentos ampliou ainda mais nossa capacidade de desenvolver metodologias de trabalho com jovens.

Após avaliação coletiva do planejamento da oficina realizada e das diferentes atividades que compunham o *Projeto InterAgindo*, que abarcava uma avaliação do próprio Projeto, passamos para a construção dos novos planejamentos das oficinas e (re)definição das atividades sempre realizados coletivamente. Assim, independente de estarem na função de educador/a ou não, todxs participavam da construção das oficinas, pois, dessa forma, proporcionamos um processo de ensino e aprendizagem para quem não estava na mediação e condução das oficinas, mas que em algum momento poderia estar.

O exercício da construção coletiva se tornou um espaço de formação para xs educadorxs. Para tanto, como discutiremos na descrição da abertura, buscamos inicialmente ter um breve perfil dxs jovens, o que possibilitou construir o primeiro planejamento; contudo, somente a partir do primeiro encontro era possível perceber as singularidades do grupo e buscar a cada reunião desenvolver planejamentos de oficinas que efetivamente dialogassem com a realidade dxs jovens.

A construção dos planejamentos costumava ser um processo difícil, cansativo, pois optamos por não ficar com os planejamentos anteriores em mãos, a fim de construir novas possibilidades de trabalho. Reapropriamo-nos de determinadas dinâmicas e/ou atividades, mas existia um exercício contínuo da equipe de identificar as especificidades de cada jovem e da turma para construir os planejamentos. “Como professor [educador e educadora] crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente

repetir-se” (FREIRE, 2007, p. 50). Paulo Freire nos oferece o ponto de partida: a consciência do inacabamento do ser humano. Assim, a prática educativa vivida se constitui por sujeitos, por gentes, homens e mulheres jovens, educadorxs e educandxs, que se fazem na relação com o mundo e com os outros. Sujeitos que se percebem no mundo e se posicionam como quem se insere nele, e não como quem se adapta, “posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2007, p. 54, grifos nossos).

Contudo, consideramos que o exercício da criatividade e, especialmente, da articulação com os conteúdos – o que o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2002) denomina “tradução de saberes” – é essencial para traduzirmos saberes cientificamente e popularmente construídos em oficinas de formação humana, para jovens com determinada condição juvenil.

Para a construção de planejamentos e das atividades que norteavam o projeto, não basta refletir sobre a prática, mas é também necessário um processo de formação da equipe de trabalho, tanto na dimensão teórica quanto na dimensão metodológica. Por isso, uma vez por semana a equipe participava de atividades de formação, uma delas desenvolvida pelo programa Observatório da Juventude, que abarcava discussões sobre a categoria juventude e suas diferentes nuances, e outra realizada no próprio *Projeto InterAgindo*, que buscava relacionar teoria e a prática pedagógica semanal do projeto, desenvolvido pelxs integrantes, ou com a participação de pessoas com experiências acumuladas no trabalho com jovens, que convidamos para contribuir com a formação¹⁰.

A importância da formação de educadorxs relaciona-se ao alerta que Paulo Freire faz: “ensinar exige comprometimento”, ou seja, devemos nos preparar ao máximo para a prática docente. Assim, como afirma Freire (2015) ao ser questionado por um educando, podemos dizer que não sabemos, e que poderemos vir a saber, mas, ao mesmo tempo, não podemos afirmar seguidamente que não sabemos. Enfatizamos, assim, que a relação horizontal entre educandx e educador/a reconhece nx educandx um/a interlocutor/a válidx, um sujeito de direitos, entretanto, não exime x educador/a do seu papel social enquanto tal.

É importante frisar que, a todo o momento, buscamos reconhecer xs educadorxs como gente, pois, como cita Freire (2015, p. 92), “me movo como

¹⁰ Agradecemos a todxs que colaboraram com a formação interna da equipe de educadorxs do *InterAgindo*, em especial professorxs Juarez Dayrell (FAE/UFMG), Leôncio Soares (FAE/UFMG), Juliana Reis (FAE/UFMG), Paulo Nogueira (FAE/UFMG) e o professor de Filosofia do Ensino Médio Thiago Miranda.

educador porque primeiro me movo como gente”. E, nesse movimento, a postura aberta ao diálogo vai se fortalecendo e sendo incorporada no fazer da prática educativa com xs jovens e entre a própria equipe. Para tanto, procuramos desenvolver processos de avaliação individuais e coletivos com xs educadorxs, pois, assim sistematizávamos um elemento primordial apontado também por Freire (2015) – a escuta:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar (FREIRE, 2015, p. 117).

O processo de avaliação individual da equipe e (re)construção do projeto tinha como base o conceito de escuta de Freire, o que, ao nosso ver, contribuía significativamente para o amadurecimento enquanto equipe, para o processo de ensino e aprendizagem dxs educadorxs também em formação e para a (re) configuração da organização geral do trabalho.

A escuta se fez presente também na trama que tece a relação com xs jovens, já que, como mencionado, suas questões, críticas, sugestões, intervenções eram parte integrante da constituição do trabalho. Nesse sentido, levamos em consideração os processos de avaliação que sistematizamos com elxs, como também as avaliações cotidianas que apareciam nos momentos de planejamento das oficinas, nos quais a fala, a postura e o envolvimento ou não dxs jovens nos serviam como elementos para reflexão da prática.

Dentro desse contexto, uma atividade significativa que realizamos foi solicitar aos/às jovens que tivessem interesse, que participassem das reuniões de planejamento dos eventos de encerramento de uma turma e de abertura de nova turma, que iniciaria outra etapa do projeto. Xs jovens que participaram nos ajudaram em todo o processo, desde o levantamento de ideias para o evento, a organização da programação e do material e o orçamento de recursos que utilizaríamos, até a participação no dia do evento, na composição da mesa de abertura, no momento cultural, na acolhida dxs participantes e convidadxs (como detalhamos na seção *O movimento inicial II: o evento de abertura e os primeiros elementos da construção coletiva*).

Para nós, essa prática foi muito importante, pois nos ajudou a pensar um evento que realmente refletisse a experiência vivenciada e significada pela interação entre equipe e jovens participantes do projeto. E, assim, formamo-

nos e produzimos ações conjuntamente, buscando criar teias de diálogos com xs jovens, não somente para esse evento, mas durante a vivência do projeto.

Por último, enfatizamos que não se tratava de uma construção linear e sem desafios, pelo contrário, foi um processo paulatino de erros e acertos até conseguirmos uma identidade enquanto equipe e, a partir daí, refletir a coerência e coesão do que de fato consideramos ideal para desenvolver o *Projeto InterAgindo*.

Avaliação: desatando e arrematando os nós da tessitura entre ação-reflexão-ação

Uma das ações mais importantes no desenvolvimento do *Projeto InterAgindo* ao longo de sua história é a avaliação das práticas tanto pelxs próprixs educadorxs quanto pelxs jovens educandxs. Cada aspecto da organização do Projeto – momentos de lanche (além dos próprios itens dos lanches), passeios, relação com xs educadorxs/funcionárixs dos locais de passeio, transporte, oficinas, práticas educativas e postura de cada educador/a do projeto (e convidadxs) nas oficinas, gestão –, além das repercussões do projeto na vida e na prática educativa dxs educandxs, foi avaliado por todos. Tudo isso era feito de modo processual e não somente como produto final de um trabalho, rompendo com a ideia pontual e cartesiana de pensar avaliação. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Nesse sentido, como parte central de um projeto de extensão, compreendemos a avaliação como processo de reflexão crítica, que se encontra no movimento dialético do fazer e do pensar sobre o fazer. Assim, ao propor planejar, implementar e realizar um trabalho como esse, nos propusemos também a entrar em um movimento de avaliação e reavaliação contínuo de todo o percurso educativo e organizacional. Dessa forma, cada período de planejamento, formação, sistematização e experiência da prática educativa era composto por reflexões, por isso, avaliação.

De modo geral, podemos destacar pelo menos oito formas de avaliação que aconteceram ao longo de todo o processo educativo no *Projeto InterAgindo*. **A primeira** delas é caracterizada por se dar de maneira menos formal e menos sistematizada, nos diversos momentos de socialização e sociabilidade e, conseqüentemente, refletida nos primeiros momentos das reuniões semanais de planejamento dos encontros. **As duas seguintes**, caracterizadas por sua maior sistematização e coordenação, dizem respeito à avaliação mútua das equipes de trabalho (coordenação pedagógica, educadorxs, apoio pedagógico e

comunicação) e à avaliação/autoavaliação individual de cada educador/a com a coordenadora pedagógica do Projeto. **A quarta** forma de avaliação diz respeito à produção de material intelectual dxs jovens ao longo das oficinas de Eixos Transversais e Fora do Eixo (fanzines, vídeo-poema, músicas, poesias, haicais, textos e cartazes). **A quinta** refere-se às observações realizadas pelxs educadorxs e coordenação pedagógica, que foram registradas nos diários de campo dos relatos das oficinas e/ou registradas nos cadernos de anotações de cada integrante da equipe. **As três últimas** referem-se a avaliações realizadas pelxs próprixs educandxs do Projeto, sendo uma mais sistematizada, elaborada pela equipe de educadorxs, em que xs educandxs podiam registrar o que era positivo, negativo e suas sugestões de maneira geral. Não se referia a uma avaliação da oficina, mas do Projeto, ou seja, envolvia a vivência cotidiana no projeto, a relação com xs outrxs educandxs e com xs educadorxs. Além da avaliação elaborada pelxs educadorxs, utilizamos como instrumentos de avaliação as falas dxs jovens sobre o Projeto nos momentos em que buscávamos construir alguns vídeos com elxs. Esses vídeos eram gravados para construirmos um vídeo final da turma, que exibíamos no dia do encerramento. No entanto, tinha também o objetivo de nos dar elementos para a avaliação. Por último, **o oitavo** instrumento de avaliação foram as referências feitas ao *Projeto InterAgindo* nos perfis de redes sociais, quando xs jovens comentavam alguma coisa sobre as oficinas, passeios, cotidiano do projeto, etc., além de falas mais elaboradas em que elxs dialogavam diretamente com temáticas trabalhadas no âmbito do *Projeto InterAgindo*. Cada uma dessas formas de avaliação será descrita com mais detalhes.

Na primeira forma de avaliação supracitada, a prática avaliativa estava presente em diferentes espaços e momentos, durante as oficinas, nos ciberespaços (redes sociais), momentos de lanche e passeios, mas, principalmente, nas reuniões da equipe e planejamento dos encontros (oficinas, lanches, passeios etc.), realizadas semanalmente, em que cada educador/a tinha a oportunidade de refletir sobre sua prática educativa, elaborar suas observações e críticas, além de planejar suas próximas práticas a partir de observações próprias e de outrxs educadorxs sobre os diversos momentos de formação. Vale ressaltar que, nessa forma de avaliação, embora xs próprixs educandxs não estivessem presentes na reunião, suas observações e apontamentos se faziam presentes, pois suas opiniões eram captadas nas relações dxs educadorxs com xs educandxs, tanto nos momentos de oficina quanto nos momentos de lanche, passeios e, de maneira especial, através das postagens dxs jovens em redes sociais, que refletiam de maneira mais direta um impacto do Projeto em suas falas, como será tratado mais adiante.

As reuniões da equipe tinham início com uma avaliação geral do último encontro de formação com xs jovens, em que cada educador/a ficava à vontade para dizer o que considerou que deu ou não deu certo na oficina em que participou: Eixos Transversais ou Fora do Eixo. Os apontamentos dxs educadorxs responsáveis pelo apoio pedagógico eram de grande importância nesse momento, pois, não estando a cargo da realização das oficinas, além de fazerem rodízio para participarem de ambas as oficinas em um mesmo dia de formação, também podiam observar elementos que muitas vezes escapavam ao olhar dxs educadorxs responsáveis pelo andamento de uma oficina. Xs educadorxs compartilhavam seus incômodos e conquistas na prática educativa e contavam com as ideias e ajuda mútua dxs demais. Nesse momento, aconteciam também críticas e parabenizações coletivas de posturas, abordagens e iniciativas desempenhadas naquele dia ou que vinham sendo desenvolvidas ao longo dos encontros. Repensávamos, assim, nossa atuação nos momentos de formação, nossas relações internas, refletíamos sobre metodologias, discutíamos sobre autoridade VS autoritarismo e, quando retornávamos à ação, a tornávamos mais fortemente e fundamentalmente voltada para uma perspectiva de educação libertadora e antiautoritária.

Por causa do caráter menos formal dessa primeira forma de avaliação, a cada reunião um/a educador/a ficava a cargo de registrar e sistematizar as observações e apontamentos realizados. Tais registros normalmente eram feitos em formato de diário de campo e arquivados em pastas específicas em uma plataforma online, onde, como vimos, também ficavam guardadas atas dessas mesmas reuniões, modelos de documentos utilizados corriqueiramente no projeto, relatórios de lanche, referenciais teóricos entre outros.

Vale ressaltar que a relação estabelecida com xs educandxs era essencial para essa avaliação do Projeto ao longo dos semestres, nos ajudando a compreender as observações trazidas para as reuniões semanais pelxs educadorxs e também os próprios apontamentos dxs educandxs nas avaliações semestrais do projeto. Fatores relacionados às repercussões do *Projeto InterAgindo* na vida dxs jovens também eram discutidos nas reuniões de coordenação e planejamento, o que se tornava possível também por causa dessa relação estabelecida com elxs ao longo dos encontros de formação e principalmente nos de sociabilidade e lazer. Discutir tais repercussões, como será descrito mais adiante, também nos ajudava a pensar os rumos e objetivos, de forma a confirmar a necessidade de certas mudanças ou continuidades relativas a aspectos da organização do *InterAgindo*, das oficinas ou de práticas educativas.

A segunda e a terceira formas de avaliação dizem respeito às avaliações sistematizadas da coordenação pedagógica com a equipe de educadorxs. Essa

prática podia acontecer pelo menos duas vezes ao longo de um semestre letivo e ocorria em dois momentos, sendo um primeiro coletivo e outro individual, no qual havia uma conversa entre educador/a e coordenadora pedagógica. No primeiro momento, que corresponde à segunda forma de avaliação processual do Projeto, por meio de dinâmicas e/ou registros escritos, xs próprixs educadorxs podiam discutir e apontar as principais conquistas e desafios de cada equipe (coordenação, educadorxs, apoio pedagógico e comunicação) ou o que estava bom e o que precisaria melhorar quanto à prática educativa de cada membro, de forma que todxs eram avaliados por todxs. As dinâmicas, seus objetivos e suas formas de avaliação variavam de acordo com o que precisava ser discutido ou revisto.

O segundo momento dessas avaliações sistematizadas, que corresponde à nossa **terceira forma** de avaliação processual, ocorria individualmente com a coordenadora e normalmente era composto de duas partes. Na primeira, x educador/a avaliadx registrava suas principais conquistas e desafios, além daquilo em que estava indo bem e aquilo em que precisava melhorar no que diz respeito à sua postura como educador/a e suas práticas educativas. Com base nesses registros, acontecia a segunda parte dessa avaliação individual, em que educador/a e coordenadora pedagógica conversam diretamente sobre cada um dos aspectos supracitados e também sobre outras questões, como problemas ou incômodos em relação à equipe, à coordenação ou à organização do Projeto, ou questões individuais que de alguma forma afetavam a relação dx educador/a com o *InterAgindo*.

Esse processo de avaliação contribuiu muito para a formação dxs educadorxs e para a construção de uma equipe de trabalho cada vez mais sólida e consciente da responsabilidade que tinha com o Projeto.

A **quarta** forma de avaliação desenvolvida diz respeito às produções artísticas e intelectuais dxs jovens educandxs como fruto de sua participação individual e coletiva nas oficinas de Eixos Transversais e Fora do Eixo. A partir desses materiais, xs educadorxs podiam avaliar o nível de compreensão e envolvimento dxs jovens com as temáticas das oficinas e as repercussões do Projeto nas suas produções, podendo também, a partir daí, repensar suas práticas educativas.

A **quinta** forma de avaliação baseava-se nos registros dos relatos das oficinas, que era o diário de campo do Projeto e as anotações de cada educador do *Projeto InterAgindo*. Cada educador/a tinha um ponto de vista sobre determinada situação a partir de seu lugar de formação que é atravessado também pelo lugar de origem, da raça/cor, do gênero, e outros. Não podemos ver x educador/a como alguém neutro no processo de formação, pois,

assim como xs educandxs, eles são gente. Desta maneira, era importante que cada um/a expusesse suas impressões e anotações sobre as vivências no Projeto, as oficinas, os encontros e desencontros com xs jovens e outrxs educadorxs. Esses diferentes olhares eram parte necessária e importante nas nossas avaliações.

Como apontado, a **sexta forma** de avaliação consistia nas avaliações em que xs educandxs respondiam não somente de suas aprendizagens e das repercussões do Projeto em suas vidas pessoais, mas também de toda a estrutura, envolvendo cada equipe (coordenação, educadorxs, apoio pedagógico e comunicação), cada momento (lanches, passeios e oficinas), a infraestrutura das salas e do transporte, os itens dos lanches, o tratamento dxs funcionárixs dos locais de passeio etc. Essas avaliações eram essenciais para mudarmos algumas metodologias de trabalho e nos ajudavam a construir um processo formativo, com xs jovens.

Eram realizadas pelo menos duas avaliações sistematizadas com xs jovens: uma após um mês de formação, e outra faltando um mês para o seu término. Para tanto, utilizamos um instrumento de avaliação individual, simples e objetivo, com questões sobre as práticas dxs educadorxs, as oficinas, os passeios, os lanches e demais aspectos, com opções para pontos negativos, positivos e sugestões (“Que pena!”, “Que bom!” e “Que tal?”). Além disso, deixava-se sempre um espaço aberto para comentários livres ao final das avaliações. Xs educandxs podiam se identificar ou não, tendo em vista a preocupação de não expor e/ou constranger nenhum/a jovem, bem como evitar a recusa de declarações que poderiam ser pertinentes e interessantes, devido à obrigatoriedade de identificação.

A **sétima forma** de avaliação consistia em uma gravação audiovisual, em que xs jovens que quisessem participar deveriam fazer um depoimento registrado em vídeo pela equipe de comunicação, a fim de produzir um pequeno filme de final de semestre, que seria exibido na festa de fechamento das atividades daquela turma. Como o vídeo precisava estar pronto pelo menos uma semana antes do fechamento, a fim de ser avaliado e criticado por toda a equipe de formadorxs, a equipe de comunicação acabava recolhendo os depoimentos normalmente a partir do segundo passeio até duas semanas antes do fechamento. Uma característica que marca essa forma de avaliação é que, nela, xs jovens falam de maneira bastante espontânea sobre o Projeto e, conseqüentemente, sobre as repercussões em suas vidas.

Esse fator se deve em grande medida ao grau de amplitude da pergunta que se fazia ao/à jovem antes da gravação de cada depoimento: “O

que o *InterAgindo* foi para você?”. Nesse sentido, delinea-se que a fala dx jovem podia dizer respeito ao seu sentimento em relação ao Projeto, mas, ao mesmo tempo, se abria um leque de possibilidades de falas a respeito de qualquer aspecto da relação dxs jovens com as temáticas, com xs educadorxs, com xs próprixs educandxs, com suas chefias, escola, família etc. No vídeo final, também foram exibidos registros feitos ao longo das atividades, desde o início do semestre, de forma que também serviu como ferramenta de autoavaliação para xs próprixs educandxs perceberem suas mudanças ao longo das discussões e relações desenvolvidas no Projeto.

A **oitava forma** de avaliação dependia diretamente do aprofundamento das relações estabelecidas entre educadorxs e educandxs, de forma que xs primeirxs pudessem ter acesso às atividades dxs jovens no ciberespaço. É ali que grande parte dxs jovens expressava sentimentos e representações sociais, por meio do compartilhamento de imagens, vídeos, memes, gifs, músicas, frases de impacto, comentários sobre xs educadorxs e, por vezes, frases espontâneas, mais ou menos elaboradas. As repercussões do Projeto também podiam ser vistas de maneira mais direta, nas referências que xs jovens faziam, tanto no que diz respeito aos momentos de formação quanto aos momentos privilegiados de lazer e sociabilidade, em que costumavam tirar fotos e postar nas redes sociais. Às vezes, em ocasiões de receso ou feriado, alguns/algumas jovens postavam que estavam com saudade ou que sentiam falta das atividades, do lanche, das dinâmicas, dxs colegas ou dxs próprios educadorxs naquele dia. Outras repercussões tinham a ver, de maneira mais direta, com as temáticas discutidas ao longo do Projeto, em frases e textos elaborados e postados nos perfis dxs jovens nas redes sociais. Esse tipo de avaliação não acontecia necessariamente em âmbito semestral, podendo ocorrer, muitas vezes, meses após o término da formação de um/a jovem, o que emocionava e dava ainda mais motivação aos/as educadorxs, assim como também de instrumento para reflexão sobre a prática educativa e organizativa.

Algumas repercussões do Projeto InterAgindo: nuances, percepções e novos ângulos

Partindo do produto dessas avaliações processuais, optamos por destacar neste trabalho alguns pontos mais gerais que apareceram nas avaliações realizadas com xs jovens e, em alguma medida, relacionar com as avaliações realizadas pela equipe de educadorxs e refletir sobre possíveis repercussões do Projeto na vida dos sujeitos nele envolvidos.

#Educadorxs: repercussões nas vivências dxs educadorxs

Algumas observações e registros dxs educadorxs sobre as turmas podem ser destacadas e, ao mesmo tempo em que apontam para possíveis repercussões do Projeto na vida dxs jovens, também refletem o amadurecimento e o impacto do projeto na vida dxs educadorxs.

Um ponto importante observado e constituído, de certa forma, pelos processos de avaliação dxs educadorxs e jovens, foi a percepção dos diferentes perfis dos coletivos de jovens que se formam em cada novo semestre. Em algumas turmas, os processos de integração e interação aconteciam mais harmoniosamente que em outras. Nesses processos, lidávamos com grupos que, em sua maioria, eram jovens que não se conheciam antes de participarem do *Projeto InterAgindo*, mas também com grupos que já se conheciam e, com isso, traziam para a experiência e relações pertinentes ao Projeto questões conflituosas anteriores. Essa situação repercutiu em algumas relações mais tensas, nas quais educadorxs exerceram papel de mediação, e, em alguns momentos, de intervenção pontual, seja por meio de conversas individuais com xs jovens durante todo o processo de formação, ou por meio da própria divisão das turmas para cada oficina. Tivemos também coletivos de jovens mais desafiadorxs no que se refere à emergência de reflexão e mudança de prática pedagógica que nos apontaram de forma mais direta por meio de avaliações e também de forma mais indireta, precisando ser “captada” na interação ao longo dos processos formativos. Em algumas turmas, consideramos que xs jovens participaram mais ativamente das discussões e atividades propostas e estavam mais abertxs à troca de saberes entre os pares do que em outras.

Embora tenhamos salientado alguns pontos de divergências entre os coletivos de jovens em cada formação, percebidos por nós, mas também citados pelxs jovens nas avaliações, é possível afirmar que, resguardadas as diferenças, em cada turma, conseguimos estabelecer um processo de confiança com xs jovens.

Muitxs jovens estabeleceram com diferentes educadorxs uma relação de confiança, o que nos leva a questionar como conseguimos desenvolver isso em tão pouco tempo de Projeto. Nesse sentido, muitas vezes, a relação educador/a-educandx tornava-se também uma relação de amizade, contribuindo com o processo educativo dxs jovens e também com melhores possibilidades de avaliação do processo educativo. Sem dúvida, essas relações favoreciam o processo formativo, pois conseguíamos perceber ainda mais as singularidades de alguns/algumas jovens que abriam suas vidas para nós. Essa interlocução é normalmente muito difícil de acontecer em outros espaços, devido à resistên-

cia bem comum da juventude às diversas representações do mundo adulto, o que envolve também o papel dx professor/a ao qual xs educadorxs do *Projeto InterAgindo* eram constantemente associadx nas falas dxs jovens.

Vale ressaltar que um dos aspectos mais apontados pelxs jovens a respeito do *InterAgindo*, tanto nas avaliações sistemáticas quanto em outros momentos, estava diretamente relacionado às interações que estxs estabeleceram entre si e com xs educadorxs. Ao longo do processo, foi possível perceber que esse aspecto se relacionava não somente com a dimensão da sociabilidade e socialização entre xs jovens, mas, principalmente, com a forma com que se apresentavam e se posicionavam nos momentos coletivos, nos espaços de formação e atividades externas. Muitxs jovens chegavam sem se conhecer e as relações iam se consolidando a partir das propostas de oficinas em grupo, dos momentos de lanche, vivências coletivas, das afinidades que eram descobertas a partir das temáticas trabalhadas, das afinidades identitárias – que ficavam ainda mais evidentes após os passeios e atividades externas do Projeto.

Nesse sentido, um aspecto interessante a se pontuar é a mudança na configuração das turmas depois dos passeios e atividades externas. Após os passeios, as turmas ficavam mais unidas, íntimas e criavam laços mais fortes, incluindo nesse processo xs educadorxs.

Ainda em relação ao processo de interação, em algumas turmas era possível notar a dificuldade inicial de relação com alguns/algumas educadorxs, as construções de estereótipos e “personalidades”, por parte dxs jovens, para com xs educadorxs. Até mesmo conflitos entre esses sujeitos são explicitados em alguns momentos. E toda essa discussão proporcionava entre a equipe de educadorxs uma série de reflexões, autocríticas e discussões muito produtivas, pessoalmente e coletivamente, para a continuidade do Projeto, proporcionando um amadurecimento significativo da equipe.

Em todos os casos, ainda que para alguns/algumas jovens as temáticas trabalhadas fossem indicadas como o ponto forte da formação, para nós – educadorxs – a dimensão das relações entre elxs mesmxs, com as chefias e conosco, também marcou o processo formativo vivido. Tivemos casos concretos de jovens que chegaram ao Projeto e que “não falava[m] absolutamente nada”, e, com o decorrer do Projeto, começaram a conversar, interagir, criticar e se colocar nas discussões.

Outro que vale à pena mencionar é o caso de um jovem homossexual (conforme declarou-se à coordenadora do Projeto) que não se posicionava e que, segundo ele mesmo, “se escondia nas redes sociais”, mas, com o decorrer do Projeto, mudou completamente sua postura e passou a sempre participar das discussões.

Muitxs jovens trouxeram relatos de que antes do Projeto não conseguiam conversar com suas chefixs e a até mesmo com seus/suas professorxs na escola, mas que, depois de entrarem no Projeto, mudaram o posicionamento, sabendo argumentar e se colocar diante de uma posição e/ou reflexão e debate. Nessa mesma perspectiva, alguns/algumas jovens mencionam que estavam tendo melhor desempenho na escola, pois as discussões do Projeto xs ajudavam.

É importante trazer à tona tais repercussões, pois muitas vezes o contudismo nos impossibilita de perceber que a construção da autonomia e da identidade são partes essenciais quando buscamos desenvolver processos educacionais formativos. Como destaca Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, dessa maneira, acreditamos que se perceber enquanto sujeito de direito é essencial para participar com autonomia da relação pedagógica.

Já tivemos também casos de jovens para xs quais consideramos que o Projeto não teve um significado imediato ou como gostaríamos, mas, em sua grande maioria, denotamos mudanças de posturas quanto à fala, às ações, aos posicionamentos, às inquietações, aos pensamentos expressados e etc. Sempre ouvimos dxs jovens que o *InterAgindo* contribuiu para ver “o outro lado do mundo” e se inquietar com algumas coisas. É importante ressaltar que a equipe de educadorxs estava atenta aos/às jovens que, ao nosso olhar, não viam significado nas discussões do Projeto e que se distanciavam das discussões. Buscávamos nos aproximar dessxs jovens a partir de conversas individuais, seja no momento de lanche, nos intervalos entre as oficinas com o objetivo de perceber como significar o projeto para elxs. Nos momentos de formação, buscamos incluir essxs jovens no debate, ao contrário das posturas que normalmente vemos de deixa-lxs excluídxs, justamente por não demonstrarem tanto interesse. Tais posturas foram essenciais para que essxs jovens se percebessem como parte do processo.

Podemos dizer que umas das possíveis justificativas da falta de interesse e/ou significado não necessariamente poderia ter essa denominação. Na verdade, em conversas, alguns/algumas jovens citavam que o *InterAgindo* era o único espaço em que elxs tinham direito de escolha diante das atividades propostas. Assim, viam ali no Projeto um espaço de descansar da rotina pesada de trabalhar e estudar; assim, chegavam no projeto e queriam relaxar e até dormir. Por outro lado, nós, educadorxs, mesmo entendendo que trabalhamos com “uma juventude ocupada”, buscamos construir com essxs jovens uma aposta na experimentação, pois se elx não experimentasse participar das atividades, das conversas, das interações, não veria sentido naquele lugar. Assim,

Os maiores apontamentos dxs jovens nos depoimentos em vídeo dizem respeito às relações desenvolvidas ao longo da formação, tanto com xs educadorxs, quanto com seus pares. “Foi muito bom conhecer vocês, a Jurema...”¹¹, foi a forma como uma jovem do primeiro semestre de 2014 iniciou sua fala. Outro jovem do mesmo semestre inicia seu depoimento dizendo: “O InterAgindo pra mim foi, tipo assim, foi muito bom. Conheci novas pessoas, fiz novos amigos...”. Uma jovem do primeiro semestre de 2013, que se considerava tímida, diz que “foi uma mudança muito grande, até porque eu me enturmei mais com todo mundo aqui, porque antes eu não conversava com ninguém...”. Outro jovem do mesmo ano, ao final de sua fala, sobre aprendizagens que havia desenvolvido do projeto, também aponta para essa dimensão ao dizer que “acabou que virou tipo uma família mesmo, que um ajudou o outro a compreender muita coisa, a passar muita coisa, as dificuldades que alguns amigos estavam passando... um foi ajudando o outro. Acho que ajudou muito nessa parte”. Um dos jovens aponta também para um aspecto mais específico no âmbito das amizades, que diz respeito ao fato de o Projeto ser uma forma de xs jovens poderem conhecer xs outrxs jovens trabalhadores da Cruz Vermelha no campus Pampulha da UFMG: “Pra mim o InterAgindo foi um modo da gente conhecer os outros Cruz Vermelha daqui e sair um pouco do nosso setor de trabalho”.

Os passeios, os lanches e a curtição também são elementos sempre presentes no discurso dxs jovens quando falam sobre o que o *Projeto InterAgindo* havia sido para elxs. Ao se lembrar dos lanches, em seu depoimento, uma jovem do segundo semestre de 2013 faz questão de comentar sobre o creme de avelã, entre outras coisas que haviam sido interessantes para ela: “Teve momentos muitos bons! Excursão! Foi muito, muito, muito bom! A comida... Nutella! Eu nunca tinha comido Nutella!”. Vale ressaltar, nesse sentido, a importância educacional de se sentir valorizadx pelo Projeto, pelxs educadorxs, pela escola ou qualquer outro processo educativo com jovens, o que acontece como consequência do tratar bem, não somente nas relações pessoais, mas também institucionais, indo desde processos burocráticos do Projeto até aspectos como a qualidade do lanche oferecido no café da manhã e nos passeios.

Outra jovem, em um rápido depoimento na ocasião de um passeio a Ouro Preto, que ela visitava pela primeira vez, diz sobre o Projeto: “Nó, foi bom pra caramba! Adorei essa cidade aqui e eu quero participar de novo semestre que vem!”.

¹¹ Apelido carinhoso que xs jovens deram a uma das educadoras do Projeto.

Questões relacionadas ao respeito e reconhecimento das identidades culturais e à diversidade racial, sexual e de gênero existentes também aparecem constantemente nas falas dxs jovens quando se referem a suas aprendizagens no âmbito do Projeto. Um jovem do segundo semestre de 2013 comenta em seu depoimento que “a gente aprendeu no InterAgindo a respeitar as pessoas [...] pela diferença. Muitas pessoas que eu não gostava aqui, que eu nunca conversei, aprendi a gostar”. Um jovem do primeiro semestre de 2014 diz que “o bom do InterAgindo é que cada um soube lidar com as diferenças do outro e todo mundo se acertou”. É interessante ressaltar que esse respeito e reconhecimento também repercutem no autorrespeito e autorreconhecimento da própria identidade dxs jovens em muitos casos, como pode ser visto no depoimento em rede social de uma jovem alguns meses após ter participado do *InterAgindo*:



Larissa Nayra

9 de fevereiro de 2015 · 🌐

O meu maior problema era achar que meu cabelo era um problema, que engano. Nunca me senti tão livre, tão confiante, tão eu, sério mesmo. Foram longos 8 meses em transição capilar, na espera, paciência e certeza do que eu queria. Só queria meu cabelo de volta, hoje consegui. O preconceito? Vou enfrentar TODOS os dias, mas e daí, meu cabelo é minha identidade, minha raiz, mostra de onde eu vim, e eu sou negra, do cabelo crespo, não duro, mas crespo, que eu já amo, mesmo sendo tão recente essa descoberta. Vou fazer 18 anos e por mais de 11 anos alisei achando que devia mudar algo que não sou pra agradar aos outros e de certa forma a mim mesma. Não vou marcar, mas quero agradecer a TODOOOS que em apoiaram; meus amigos, alguns familiares, a galera linda do Interagindo/ UFMG e se tiver algum amigo do Facebook que me apoiou mesmo que indiretamente, agradeço também. ❤️ #Livre #Livre #Livre — 🌐 sentindo-se linda e feliz.

Captura de tela do perfil de Larissa Nayra Almeida Bento, integrante da turma do 1º semestre de 2014, em redes sociais.

O depoimento da jovem reflete o sofrimento de uma jovem mulher negra diante do padrão de beleza branco que temos no Brasil. O que afinal sig-

nifica alisar os cabelos? Em que medida tal ação está ligada a um padrão que tende a obrigar as pessoas ao enquadramento mais que um desejo por tal tipo de cabelo? Na discussão sobre as relações raciais, várias jovens expuseram que não “aprenderam a ser negras”, não sabem pentear seus cabelos cacheados ou crespos, pois foram ensinadas a terem cabelos alisados. Em formação dos educadorxs, discutimos o quanto não existe problema em alisar os cabelos, mas sim quando esse alisamento “alisa as ideias”. Ou seja, quando um preconceito naturalizado faz com que a identidade negra oprimida se mantenha escondida dentro de cada jovem negra. O relato da Larissa Bento expressa de maneira emocionante o encontro de uma jovem negra consigo mesma após 11 anos de alisamento. Um encontro com seu cabelo, com seu corpo e, especialmente com sua identidade negra. “#Livre” como cita em seu depoimento, é a expressão mais singular que acreditamos que veremos em muitas Larissas que encontrarão consigo mesmas diante a construção identitária, em uma sociedade marcada pelo preconceito de raça.

Ainda no âmbito das falas sobre aprendizagens ao longo da formação no Projeto, muitxs jovens apontam para o fato de começarem a adotar uma postura mais crítica diante de diversas questões. Um jovem de 2013 diz que “o InterAgindo me ajudou a compreender muita coisa que... tipo, me ajudou a observar muitas coisas que eu não observava antes, me ajudou a entender as dificuldades que estava passando...”. Outra jovem, do mesmo ano diz que

O InterAgindo pra mim foi, assim... tornou a minha vida mais argumentativa. Então hoje eu tenho mais, assim... argumento pra falar. Porque falou de assuntos que eu nem imaginava que eu ia conversar, então... de negro! Nunca ia imaginar que eu ia falar sobre isso. Então tornou mais argumentativa. Então hoje, assim... quando eu vou falar de algum assunto eu pesquiso pra saber porque eu quero ter argumento” – (Jovem mulher Vídeo de fechamento do Projeto InterAgindo, 2013-1).

Os depoimentos demarcam também a dimensão de empoderamento, especialmente quando xs jovens afirmam, em diferentes palavras, terem compreendido melhor o contexto em que vivem, ou pelo menos parte significativa dele, e/ou um determinado assunto. Nesse sentido, quando a jovem cita um dos assuntos, dos quais ela nem imagina que seria discutido, nos aponta também que há um significado atribuído pelxs jovens sobre as aprendizagens que o Projeto possibilitou muito próximo da construção das identidades juvenis.

Em outra postagem no Facebook, uma jovem faz um agradecimento à equipe de educadorxs e expressa o quanto as discussões, que também nunca imaginou fazer, têm repercussões no seu modo de ser:



Rafaely Castro

13 de agosto de 2015

Oii gente, bom .. hoje é meu aniversario, to saindo da UFMG, mas vcs sempre estarão em meu coração. Hoje eu fui na UFMG me despedir, mas não ia dar tempo de ver todos vcs, queria agradecer todos educadores por tudo que vcs proporcionaram na minha vida, serio, , nao to exagerando vcs são mto fodas. Essa experiencia de interagindo que no começo eu pensava só na comida se tornou uma coisa imensurável na minha vida. Coisas que eu não imaginava em pensar, que não eram importantes na minha vida hoje tem muito a ver com quem eu me tornei, Tem tanta coisa errada nesse mundo ne? mas se agente tiver nossa posição em mente tentando sempre melhorar podemos ajudar, cada um ajuda de um forma, o interagindo não é só um café da manha maravilhoso, ou um passeio sensacional,o interagindo é uma familia e vai alem disso, vcs podem ter certeza que uma grande parte de mim foram vcs que construirão, com seus jeitos de ser, de ensinar, de abrir nossos olhos pro muito.

Eu sempre digo, pra qualquer um, o melhor programa que eu ja fiz na minha vida com certeza foi o interagindo, não deveria acabar NUNCA. Só queria agradecer vcs mesmo e dizer que eu nunca vou esquecer desse tempo maravilhosos da minha vida que mudou ela, vcs me mudaram, acreditem nesse potencial que vcs tem.

AMO VCS, do fundo do meu coração ♥♥♥♥

Captura de tela do perfil de Rafaely Aparecida de Castro Moreira, integrante da turma do 2º semestre de 2014, em redes sociais.

O depoimento dessa jovem é outro que nos emociona enquanto educadorxs, pois contribui no nosso reconhecimento, enquanto pessoas, de fazer parte do processo de formação e transformação de outra pessoa. A jovem expressa o seu afeto e todo o significado atribuído à sua experiência no *InterAgindo*. Significado esse expresso, ao longo de todo o seu depoimento, pelo reconhecimento de que ela se apropriou do seu processo de construção identitária, aqui novamente demarcado. Na problematização que ela traz “Tem tanta coisa errada nesse mundo ne?”, se colocando como sujeito no mundo, que sente e pensa o mundo e se posiciona diante dele; na dimensão da mudança e da transformação, na qual ela também se percebeu, nos remetendo à noção de inacabamento do sujeito. E o significado de família que o projeto teve para ela, que demonstra, mais uma vez, a importância dos espaços-tempo de sociabilidade, que nos permitem construir laços afetivos, amizades, relações de confiança e de referência em um momento tão peculiar de formação humana e vivência da condição sociocultural de ser jovem.

Outro fator interessante que pode ser observado na fala dxs jovens é o fato de desenvolverem, a partir da relação com o Projeto, “uma nova visão da vida”, como comentado por uma jovem do segundo semestre de 2013: “Pra mim o *InterAgindo* foi um novo mundo de possibilidades. Pra mim foi isso!”. Outro jovem, do primeiro semestre do mesmo ano, diz que criou “novas perspectivas de vida”, aprendeu “novas coisas” e “mudou várias de suas opiniões”. Ainda nesse sentido, uma jovem da mesma turma diz que o *InterAgindo* havia sido de grande importância para ela, pois “eu ganhei muitos valores nele. [...] Inclusive a questão do racismo [...] porque, tipo assim, isso era uma coisa que eu tinha que trabalhar na minha vida e eu trabalhei muito”. Aqui, “trabalhar a questão do racismo” aparece como descrição dos valores que, nas palavras da jovem, havia adquirido ao longo do projeto.

Outra dimensão importante das repercussões do Projeto na vida dxs jovens diz respeito à sua relação com a família, escola, trabalho e seus projetos de futuro. Um jovem de 2014 comenta: “Nunca tinha ouvido falar em projeto de futuro, foi muito interessante pensar nas possibilidades e caminhos que tenho ou posso ter. Aprendi a planejar mais meu futuro, não pensar só no agora [...]. Agora eu tô estudando até mais, tô indo pra escola direto, vou formar esse ano...”. O mesmo jovem, ao ser questionado sobre como se via naquele momento, expressa diversos fatores que revelam que a questão do projeto de futuro não havia sido somente uma aprendizagem, mas que também passou efetivamente a fazer parte de sua vida: “Bem, eu me vejo passando no concurso da PM, entrando na polícia militar, fazer faculdade de Direito para virar oficial, tenente... essas coisas”. Uma jovem do primeiro semestre de 2013 aponta para uma repercussão de sua experiência com o projeto em suas relações no local de trabalho: “Eu achei que isso me ajudou até no trabalho, no local de trabalho, não só com os meninos”.

TEMPOS-ESPAÇOS, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: ELEMENTOS ESSENCIAIS DO MOSAICO

[...] acabou que virou tipo uma família mesmo, que um ajudou o outro a compreender muita coisa, a passar muita coisa, as dificuldades que alguns amigos estavam passando... um foi ajudando o outro. Acho que ajudou muito nessa parte” (Jovem homem, Vídeo de fechamento do Projeto *InterAgindo*, 2013-1).

Há ainda um aspecto que não podemos deixar de acrescentar nesta escrita, qual seja, a reflexão sobre os tempos e espaços, que também proporcionava a dinâmica dialógica durante as oficinas e outras atividades realizadas, a qual mencionamos em vários momentos ao longo de todo este capítulo. Referimo-nos ao modo como nos organizamos no espaço: em formato de círculo, sobretudo quando os encontros eram realizados dentro das salas de aula do prédio da Faculdade de Educação (FAE). A intenção era intervir no espaço, ressignificando-o como espaço de trocas de conhecimentos, saberes e experiências. Acreditamos que desse modo podíamos superar a lógica de organização do espaço que transmite a ideia de reprodução de conhecimento: aquele que sabe, detém o conhecimento, ocupa local central e exerce poder sobre aquele que não sabe, e recebe o conhecimento.

Além da dimensão física, compreendemos o espaço atrelado à ideia de lugar, no sentido dos (re)significados que são construídos e incorporados sobre os espaços e tempos do processo de formação vivido: As quatro paredes das salas, o *hall* de entrada do prédio da FAE, o “campinho da FAE”, a arena do prédio ou sala de espelhos do prédio do Teatro Universitário, entre outros; os recursos oferecidos e utilizados nos espaços, como os papéis, os pincéis, as multimídias, as árvores etc. e o tempo de duas horas contadas cronologicamente, uma vez por semana. Cada uma e cada um de nós – jovens, educadoras e educadores – íamos nos relacionando com esse lugar, intermediados pelas temáticas, problematizações, inquietações, posicionamentos diversos e os deslocamentos todos que, em diferente medida, se colocavam presentes e eram percebidos e implicados na relação estabelecida. Um lugar que

não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A experiência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. [...] Os lugares, são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (SANTOS, 2002, p. 112 e *passim*).

Esse lugar da formação nas oficinas Eixos Transversais e Fora do Eixo se dava em um movimento constante de encontros e desencontros, diálogos e reflexões construídos coletivamente, uma vez que xs jovens eram envolvidos como sujeitos do processo educativo, participavam direta e/ou indiretamente da construção das ações, na escolha das temáticas e na concretização dos planejamentos, bem como na avaliação do processo.

Sendo assim, as temáticas trabalhadas eram atravessadas pelo eixo central identidade, projeto de futuro, trabalho e desigualdades, como foi citado, e pelos diversos recortes referentes às questões sociais, como – classe, raça, etnia, gênero, sexualidade etc., que marcam a condição juvenil. Compreendemos que xs jovens que participaram desse projeto vivenciavam experiências que constituem a vivência da condição juvenil na contemporaneidade: estavam expostos a universos sociais diferenciados, a espaços de socialização heterogêneos, ora contraditórios e concorrentes. Elas e eles se constituíam como atores plurais, “produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, expressando os mais diferentes modos de ser jovem” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 1079).

Nesse sentido, a formação humana proposta por esse projeto de extensão, considerando todas as atividades nele realizadas, visava fortalecer junto aos sujeitos jovens a capacidade de problematizar, questionar e buscar alternativas aos problemas sociais que os cercavam.

As oficinas Eixo Transversal e Fora do Eixo estavam baseadas na perspectiva da Educação Popular, como uma abordagem educativa libertadora, que busca uma formação política, crítica, emancipadora frente a determinadas realidades e conhecimentos (BRANDÃO, 2006). Uma posição político-pedagógica que pressupõe o diálogo, a diferença, a diversidade e alteridade na relação com os sujeitos educandxs e educadorxs, considerando-xs como foco da ação educativa, “[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educadora/o-educandas/os, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2005, p. 67).

Durante a experiência com essa metodologia de oficinas temáticas, nós, educadorxs, compartilhávamos da problemática do tempo: “Temos pouco tempo!”, “Como tratar desse tema somente em duas ou três oficinas? Será que daremos conta de aprofundar ou ampliar o debate e a reflexão?”. Desde quando fizemos a opção de diminuir o período de realização do projeto, como já citamos, fazíamos essas questões para nós mesmxs e refletíamos sobre elas nos momentos de planejamento e avaliação. Ademais, diante das demandas dxs jovens e do que consideramos imprescindível enquanto temática a reflexão se recolocava. Questionávamos se íamos conseguir abordar todas as temáticas com qualidade durante o tempo definido para cada formação. Consideramos um desafio aprofundar questões que considerávamos a priori complexas, como era o caso das temáticas de relações raciais, gênero e sexualidade, por exemplo, em pouco tempo. Ou questões que a partir da turma de educandxs se tornavam complexas, tendo em vista a sua realidade, por exemplo, drogas. Todavia,

passada a experiência da primeira turma, foi possível avaliar que, mesmo com nossos desejos pulsando junto com os desejos dxs jovens, era necessário fazermos escolhas tanto das demandas dxs jovens quanto das nossas, sem perder a intencionalidade educativa. Deparamo-nos, a cada temática, com o desafio de construir um processo de diálogo, reconstrução, às vezes de desconstrução de visões enraizadas no senso comum, que normalmente eram apresentadas pelxs jovens. Assim sendo, conforme observamos e avaliamos em equipe, percebemos, por exemplo, que era inviável começar uma temática lançando diretamente conceitos, valores, apontando para xs jovens o que é “certo” e o que é “errado” em relação ao tema em discussão. Consideramos que esse tipo de abordagem e postura não possibilita construir e efetivar processos de participação e envolvimento dxs jovens. Além de ser um grande risco para cair em uma prática educativa contraditória com o referencial teórico metodológico que nos embasava, o qual acreditamos e percebemos, pela experiência do *Projeto InterAgindo*, ser uma referência teórico-prática significativa no trabalho com jovens.

Nesse sentido, levamos em consideração outra questão. X educador/a que assume uma postura de apresentar o conceito pronto – sem essa tentativa de ir construindo-o com xs próprixs jovens – corre o risco de reforçar o discurso do “politicamente correto”, de levar x jovem a concordar apenas por corroborar com x educador/a – por medo ou falta de vontade de discordar, argumentar, “bater de frente”. Essa reflexão é também resultado de situações que vivemos, como casos em que apresentamos conceitos e percebemos que alguns/algumas jovens se ausentaram do debate, deixando de se abrir para um processo de reflexão, percepção e incorporação de outras análises, concepções e compreensões. A ansiedade de repassar o conteúdo e não construir coletivamente é um desafio cotidiano dxs educadorxs e fez parte das nossas avaliações cotidianas. Avaliações que nos faziam a todo momento (re)construir métodos, formatos e posturas.

Analisando as experiências possibilitadas por esse processo de formação, é possível afirmar que a relação estabelecida entre jovens educandxs e educadorxs está entre seus aspectos mais fortes. Construímos uma relação de aproximação, confiança, troca de experiências e histórias de vida, a partir de uma linguagem, postura e perspectiva de formação de jovens que possibilita essa construção.

A relação educandxs e educadorxs era pensada e objetivada para ser mais aberta, democrática, como sujeitos do mesmo processo de aprendizagem, formação e transformação. E essa abertura, postura e posicionamento político-pedagógico possibilitavam momentos de escuta e desabafos sobre assuntos

diversos, momentos de acolhimento, descontração, brincadeiras, confrontos e debates, que fortaleciam a construção de laços afetivos e vínculos de confiança. Esse desenvolvimento metodológico nos possibilitou colocar em prática viva, e não absoluta, ações e práticas educativas na perspectiva da Educação Popular.

No espaço-tempo das oficinas, como já explicitado, sempre buscamos começar as atividades “acolhendo” os saberes dxs jovens e tentando construir coletivamente o conhecimento acerca de determinada temática. Nesse momento, eram muito fortes e perceptíveis as vivências de diferentes violências que alguns/algumas jovens traziam. A cada temática, as falas dxs jovens remetiam a aspectos que marcaram suas trajetórias de vida. Tais depoimentos eram sempre pontuados nas nossas reuniões de planejamento e em alguns casos levávamos a discussão de forma implícita para a oficina e, em outros (quando nos era dada abertura), conversávamos individualmente com x jovem, com o objetivo de ajudar e empoderar.

Conforme vimos no capítulo 1, compreendemos que experiência é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Diferentemente das coisas que se passam, as que nos acontecem têm outros sentidos, valores e significados, ou seja, têm sentidos, valores e significados de experiência.

Em diálogo com as análises de Larrosa (2002) sobre experiência, compreendemos no cotidiano desse Projeto que os sentidos da experiência se constituem na relação com aquilo que se experimenta. E, nessa relação, o/s sujeito/s da experiência é ou são aqueles que se envolvem com aquilo que lhes acontece, lhes passa, os toca e aqueles que se deixam envolver, são interpelados, submetidos aos riscos, perigos e possibilidades da experiência. Um dos componentes fundamentais da experiência é a sua capacidade de formação e/ou transformação.

Podemos afirmar que as vivências experimentadas ao longo do trabalho realizado com xs jovens aconteceram a nós, se passaram conosco, nos tocaram e, portanto, nos transformaram enquanto educadorxs e sujeitos. Acreditamos que transformaram xs jovens também sujeitos dessa experiência.

Consideramos, a partir das vivências cotidianas, das falas dxs jovens, das falas de algumas das chefias diretas, dos depoimentos escritos que a formação proposta pelo *Projeto InterAgindo* pode ter possibilitado uma mudança na desenvoltura dxs jovens ao se expressarem tanto por meio da fala como da escrita, de modo que passaram a organizar melhor as ideias – isto é, com mais coerência e contextualização –, a fundamentá-las, a se expressar de forma mais segura e mais convicta. No início, nos deparávamos com algumas dificuldades em relação a algumas habilidades consideradas básicas, como escrita, expres-

são verbal em público, modos de se expressar em relação a uma ideia ou ao fazer o debate coletivamente, sem levar para o lado pessoal, e do respeito em relação ao outro. É interessante perceber que essa melhora aconteceu de maneira progressiva, leve.

Distanciando-nos do risco que corremos de abordar essa metodologia como uma receita, ou de imprimirmos um selo de garantia, apontando-a como uma verdade absoluta, ou como uma metodologia genérica e homogênea, é que nos colocamos como sujeitos não neutros, não parciais. Ao descrevermos e analisarmos essa experiência social e educativa, estamos imbricadxs, contaminadxs e envolvixs com os sentimentos e afetos que marcam a nossa experiência como educadoras e educadores desse Projeto. E, como sujeitos homens e mulheres, participamos e nos envolvemos em processos de formação humana com outros sujeitos jovens homens e mulheres. É desse lugar que falamos – analisamos, refletimos – o tempo todo neste texto.

Sendo assim, retomamos a ideia de experiência de Larrosa (2002), para nos ajudar a compreender que a lógica da experiência é construída pela produção de diferença, heterogeneidade e pluralidade. A experiência é singular e está aberta ao desconhecido, ao novo, à primeira vez. Acreditamos nessa lógica ao analisamos a experiência vivenciada no *Projeto InterAgindo*.

FINALIZANDO... UM MOSAICO DE TENSÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES: MARCAS DE UMA JUVENTUDE SEQUESTRADA¹²

Hoje posso dizer certamente, que a sensação pioneira que me conduziu durante a trajetória no InterAgindo, foi o “desconforto”. E vai me dizer que existe aflição maior, do que se descobrir em um espaço onde sua voz é escutada? Sim, falo escutada! Não só ouvida, e aparentemente por pessoas que têm muito mais a oferecer, do que seu relato sobre o acontecido na escola semana passada, ou como a relação com sua chefia é conturbada. Questões, assuntos que em outro lugar, soaria como uma simples reclamação.

¹² A expressão juventude sequestrada, utilizada em conversa sobre nosso capítulo pela professora Inês Teixeira da Faculdade de Educação da UFMG, nos inquietou e inspirou a construção da nossa despedida.

Naquele momento, me deparo em um espaço com pessoas aparentemente “estranhas”, pela falta de contato prévio, mas, mesmo assim, me encontro bem, pois talvez pela primeira vez me sentisse um indivíduo importante, e também protagonista dentro de um local onde julgava ser uma sala de aula. Impressão que foi sendo desconstruída pouco a pouco durante o projeto, mais que foi consolidada sua extinção (da sala de aula), quando num futuro próximo vinha a me tornar “educador”.

Mais voltando ao tempo de “educando”, ressaltando a falha dessa expressão, apontaria esse como provavelmente o ponto mais importante do projeto, a capacidade das pessoas que ali trabalhavam, visivelmente com satisfação, tinham de organizar um ambiente em que os ‘jovens’ que estavam ali, se sentissem totalmente dentro da engrenagem, e totalmente à vontade para questionar e falar sobre os temas e assuntos proporcionados pelas temáticas que foram inteligentemente escolhidas, pois estavam necessariamente entrelaçadas no nosso cotidiano. Temáticas essas, que muitas vezes eram silenciadas pelas complexidades, julgamentos e opiniões que nos eram entregues e aceitos sem nenhuma reflexão sobre. Movimento de extrema importância, para construção de um pensamento crítico que vinha a conhecer os tijolos durante o processo de “formação” do projeto.

Assim que passei a exercer meu trabalho como “educador”, situação que veio ocorrer devido a algumas situações, que muitos definiriam como destino, percebi algo que sempre escutei, mais não tinha dimensão da veracidade: que o conhecimento não é algo que se dá, mais sim que se compartilha em círculos, sem nunca saber a intensidade do que se vai, ou do que se vem. Isso me libertou do peso, de ter que me tornar “dono de todos os saberes”, visão comum destinada aos “professores”.

Tendo noção disso, chego a mais um dos muitos pontos que contribuíram para o sucesso do nosso dia a dia, todos estavam abertos para aprender um com os outros, fator que diminuiu a quase a zero, qualquer conflito que poderia ocorrer pelas diferenças de graduação e experiências de vida que cada indivíduo carregava.

Esse é um ideal comum, para se estabelecer um processo de educação minimamente espelhado nos moldes de Paulo Freire (Educação libertária), apesar de não carregar comigo conhecimento aprofundado sobre a teoria, marco o sincronismo entre nossa equipe de trabalho (Kaique Santos Araujo – Participante do Projeto InterAgindo no ano de 2013 / Educador Voluntário 2014).

Iniciamos o capítulo com o depoimento do jovem Lucas Ferreira e despedimo-nos com o jovem Kaique Araujo. Os dois jovens eram trabalhadores da Cruz Vermelha e foram convidados a participar do *Projeto InterAgindo*.

Participaram do Projeto, no primeiro semestre de 2013, como educandos. No ano de 2014, ambos os jovens retornam ao Projeto a fim de continuarem participando, porém do “outro lado” do processo: como educadores voluntários. Durante todo o ano de 2014, nas turmas do primeiro e segundo semestre, os dois jovens compuseram a equipe como apoio pedagógico. Diante desse contexto, privilegiamos um espaço para ambos, sem desconsiderar a experiência, sentidos, trajetórias e vivências de todxs xs outrxs jovens que estiveram construindo o *Projeto InterAgindo*.

O depoimento do Kaique expressa de maneira muito honesta e singela um dos objetivos do Projeto, que foi trazer desconfortos e inquietações para todos que construíram essa história. Tais desconfortos, citados pelo Kaique como algo positivo, embora estranho, foi para alguns/algumas outrxs jovens algo conflituoso. O *Projeto InterAgindo* traz consigo uma série de pressupostos e visão de mundo que nem sempre eram compartilhadas. Uma das tensões que vivenciávamos cotidianamente era como “apresentar um mundo tão desigual”, mas sem sermos deterministas, a jovens pobres, em sua maioria moradorxs de periferia, estudantes de escola pública, com diferentes composições familiares. Como fazer isso sem destruir sonhos e desejos? Essa tensão fez parte de nossas reflexões em equipe, mas especialmente nos diferentes espaços da sala de aula, quando alguns/algumas jovens diziam que não se viam dessa maneira ou que as condições sociais eram iguais, defendendo que o esforço pessoal era o que fazia ou não as pessoas alcançarem seus desejos. O desafio pedagógico e metodológico foi a todo momento construir reflexões que dialogassem com as vivências reais dessxs jovens. Para que elxs mesmxs, a partir da nossa mediação, (re)construíssem o que significa ser jovem, estudante e trabalhador/a no Brasil.

Kaique Araujo explicita a importância de estar num espaço em que sua voz era escutada e o quanto isso fez diferença para ele. Seu depoimento nos emocionou, mas ao mesmo tempo nos fez questionar: Nós, educadorxs, integrantes do OJ, somos escutadxs? Qual o limite da nossa voz? O *Projeto InterAgindo* tem como lugar principal a Faculdade de Educação de uma das maiores universidades federais do Brasil, a UFMG, e o projeto foi interrompido alegando-se questões financeiras. A nosso ver, porém, expressa uma posição da Universidade em não reconhecer essxs jovens como sujeitos de direitos no espaço acadêmico. Que universidade é essa que opta por uma contratação de oito horas diárias para jovens estudantes, ao invés de seis horas (o que já é muito), como poderia ter sido? Que universidade é essa que se furta à discussão sobre a importância de um projeto de formação para todxs xs jovens trabalhadores da Cruz Vermelha no seu interior? Que universidade é essa que não “se apresenta aos/às jovens”, pois muitxs sequer têm como acessar esse

espaço como estudantes? Que universidade é essa que não escuta as demandas e necessidades de uma juventude ocupada? Que universidade é essa que precisa ser acionada pelo Tribunal de Contas da União e só a partir daí passa a considerar esses jovens como trabalhadoras? Que universidade é essa que não institucionaliza uma formação com os jovens que trabalham dentro dela e para ela (campus Pampulha e Saúde)? Por último, que universidade é essa que contribui para sequestrar parte da juventude desses jovens? O limite da nossa voz ecoa na tensão de sermos universidade, pois estamos fazendo extensão dentro de uma instituição federal. Mas, ao mesmo tempo, se potencializa, pois, enquanto universidade, temos uma função social e temos obrigação de garantir aos/às jovens trabalhadoras da UFMG um trabalho protegido, potente e formador. O *Projeto InterAgindo* vivencia esse espaço ambíguo de tensão, pois seus integrantes, juntamente com a coordenação do OJ, não somos escutados quando buscamos defender que os jovens sejam tratados como sujeitos de direitos.

A tensão com a Universidade se materializava, ainda, em alguns dos encontros diários, quando os jovens nos pediam para sair da atividade informando que suas chefias estavam ligando para que retornassem ao setor de trabalho. Se materializava quando conversávamos com algumas chefias e ouvíamos: “Não vou liberar para o passeio, pois é o dia inteiro e o jovem não está aqui para fazer projetinho e sim para trabalhar”. Não queremos generalizar, pois havia algumas chefias que potencializavam o trabalho do jovem na UFMG, entendendo que eram jovens e defendiam a importância do trabalho educativo que estava sendo desenvolvido. Mas havia outras chefias que não reconheciam esses trabalhadoras como jovens e deformavam (ARROYO, 1987) sua experiência de trabalho. Mais uma vez uma juventude sequestrada: apesar das regras e acordos existentes entre o OJ e o Porta, a relação entre os jovens e as chefias diretas era marcada no cotidiano pelas suas posições pessoais. Onde está a instituição UFMG? Assim, o destino dos jovens era ter a sorte de ter uma chefia sensível à condição juvenil para que experimentassem o espaço da Universidade para além de um espaço de trabalho. É um sequestro do direito de ser um/a jovem trabalhador/a, tendo como pressuposto a Agenda Nacional de Trabalho Decente.

Nesse contexto, um limite do *InterAgindo* foi a sua sustentação financeira. Desde 2012, só foi possível a sua realização por meio de recursos remanejados de outros projetos do OJ ou da própria Faculdade de Educação, culminando na impossibilidade de uma ação dessa importância continuar a existir por falta de investimento da Universidade. Foi sequestrado, assim, o desejo de outros jovens participarem do Projeto, pois a cada semestre tínhamos fila de

espera. Foi sequestrada assim a possibilidade dxs jovens participarem do único espaço de formação, socialização, interação, sociabilidade, encontro, desencontro, tensão e conflito que acontecia com elxs e para elxs na Universidade Federal de Minas Gerais.

Voltamos ao depoimento do Kaique quando cita que “talvez pela primeira vez me sentisse um indivíduo importante”. Acreditamos que sua fala expressa o sentimento de muitxs jovens que participaram do Projeto, mas nos convida a refletir: E xs outrxs jovens? Estamos falando de uma média de 250 jovens a cada um ano e meio, devido à rotatividade, e o Projeto abarcava 50 a cada semestre. As falas iniciais dxs jovens no Projeto traziam muitas marcas de uma juventude que apresentava uma identidade sequestrada. Muitxs jovens diziam que, ao iniciar o trabalho na UFMG, passaram a não ter nome, afinal eram denominadxs apenas como “x cruz vermelha”. O que significa isso? Um limite nosso em construir processos de formação com as chefias, com o conjunto dos estudantes e professorxs que tendem a desconsiderar essxs jovens como sujeitos de direitos.

Dentro desse contexto de tensões e limites, consideramos que falamos de uma juventude sequestrada, pois, embora o trabalho cada vez mais componha a biografia de jovens, fazendo parte de sua condição juvenil, é também o trabalho que sequestra essxs jovens dos seus tempos com a família, com xs amigxs, com a escola, com o lazer etc. Porém, ressaltamos que o trabalho, da forma como acontece na UFMG, contribui ainda mais para esse sequestro, pois opta por sequestrar 44 horas semanais das vida de cada jovem que precisa desse trabalho. Por outro lado, é o trabalho dentro da Universidade que possibilitava esse encontro entre xs jovens e o *Projeto InterAgindo*. E conseguimos diminuir as horas de um dia de trabalho para construirmos um espaço de (re) pensar sobre si mesmxs, suas vidas, seu trabalho na UFMG, e, especialmente sua condição de jovem pobre, trabalhador/a e estudante.

O processo do *InterAgindo* foi esse, permeado de tensões e limites, mas também de potencialidades. Consideramos que a potência do *InterAgindo* foi sempre colocar o sujeito jovem como o eixo principal para a construção do projeto. As falas, as postagens e os depoimentos dxs jovens participantes nos permitem afirmar que conseguimos desenvolver coletivamente com xs envolvidxs uma metodologia de trabalho que privilegiasse xs jovens. Um dos convites de abertura do Projeto trazia impresso: “Essa história de sermos exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além (Paulo Leminski)”. Queremos aqui reforçar que buscamos ser exatamente aquilo que a gente é, pois, como ressalta Freire (2015), somos e fomos gente antes de sermos educadorxs em todo o processo do *InterAgindo*. Fomos gente na sinceridade do nosso ina-

cabamento, fomos gente na singeleza de pensar os detalhes, fomos gente na compreensão do tempo/espço do Outro, fomos gente no medo de não dar conta, fomos gente no cansaço de horas seguidas de trabalho e fomos gente reconhecendo cada jovem como sujeito de direito e participante ativr da construção da formação. Por último, enfatizamos que somos e fomos educadorxs por nos deixarmos ser gente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005 (Reimpressão 2008) p. 37-72.
- ANTUNES, A. *Aceita um conselho?* – Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. Guia da Escola Cidadã; v.8.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento*. Revista da Faculdade de Educação da UFF. RJ: DP&A Editora, n.1, maio, p. 11-27, 2000.
- CORROCHANO, Maria Carla; FERREIRA, Maria Inês Caetano; FREITAS, Maria Virginia de; SOUZA, Raquel. *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.
- CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho*. GT 9 / ANPED, 2002.
- DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 47/3, 2008. p. 1-12.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- _____. *A escola faz as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, 2007.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César R. Dificuldades de finales del signo y promesas de un mundo diferente. *Revista de Estudios Sobre Juventud*, México, n.17, p. 160-203, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: Mistificações e desafios de uma relação complexa. Entrevista/Programa Salto para o Futuro. TV Escola, 2004.

- GOMES, Nilma L; DAYRELL, Juarez T. *A juventude no Brasil*. Mimeo. 2004.
- HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: SILVA, N. V. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.
- JUNQUEIRA, Maria do Carmo Vieira. *Processo de adaptação dos trabalhadores adolescentes na UFMG: um estudo preliminar*. Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, 2007.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* 2002, n.19, p. 20-28.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcisio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 31, n. 84. 2011.
- MENDES, André de Carvalho Bandeira Mendes. *O lazer dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise das compreensões, vivências e relações sociais*. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2013.
- NONATO, Symaira Poliana. *A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG*. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2013.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.p. 105-120
- RIBEIRO, Maria de Fátima Queiroz. *Os jovens pobres e a política social no Brasil: do trabalho precoce ao trabalho protegido*. 2012. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, n.63, p. 237-280, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102
- SPOSITO, Marília Pontes (coordenação). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências e Serviço Social (1999-2006)*. Volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm: 2009
- SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a

indisciplina, a violência. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

TAVARES, Fátima Regina Gomes; CAMURÇA, Marcelo Ayres. Religião, família e imaginário entre a juventude de Minas Gerais. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, v. 8, n. 8, p. 99-119, 2006.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura* – Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Referências filmográficas

VISTA a minha pele. Direção: Joel Zito Araujo. Gênero: Ficcional Educativo. Brasil, 2003. Duração: 24 minutos. Disponível em: <<https://youtu.be/G6YnycpH53c>>. Acesso em: jun. 2011.

Fontes documentais

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Lei da Aprendizagem; Lei do Aprendiz. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 2000, Brasília, DF, seção 1, Eletrônico –, p. 1.

_____. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Legislação Trabalhista; CLT. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 ago. 1943, Seção 1, p. 11937.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Lei do Estágio. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008, seção 1, , p. 3.

_____. Ministério do Trabalho e do Emprego. Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil, 2010.

_____. Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

_____. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990 retificado em 27 set. 1990.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 ago. 2013, seção 1, p. 1. _____. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Buscas. Brasília, DF: Portal do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*, 2016. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRA. Centro de Apoio ao Adolescente. Minas Gerais: Portal CVB-MG. Disponível em <http://www.cvbmg.org.br/centro-de-apoio-ao-adolescente>>. Acesso em: 05 jun. 2016b.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRA. Filial do estado de Minas Gerais. Minas Gerais: Portal CVB-MG. Disponível em: <<http://www.cvbmg.org.br>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. *Relatório final Projeto InterAgindo*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jorddana; CALDEIRA, Leonardo; PAIVA Fernanda; SOARES, Aryane, JUNIOR, Jaime; VARGAS, Francielle. Projeto InterAgindo: re-significando os elos entre juventude e mundo do trabalho. *Relatório final Projeto InterAgindo*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jorddana; CALDEIRA, Leonardo; PAIVA Fernanda; SOARES, Aryane, JUNIOR, Jaime; RODRIGUES, Cristina, SANTOS, Kaique; FERREIRA, Lucas; SILVA, Natália; MIRANDA, Patrícia. Projeto InterAgindo: re-significando os elos entre juventude e mundo do trabalho. *Relatório final Projeto InterAgindo*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.



POR UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES

Symaira Poliana Nonato
Jorddana Rocha de Almeida
Ivan Faria
Saulo Pfeffer Geber
Juarez Dayrell

As reflexões teórico-metodológicas apresentadas neste livro, a partir das três experiências educativas desenvolvidas, são frutos da história do Observatório da Juventude, que, há mais de dez anos, vem desenvolvendo ações de extensão, ensino e pesquisa com jovens e com educadorxs de jovens. Esse exercício de reflexão sobre nossas práticas evidenciou, entre outros de seus aspectos, que essas ações, na sua diversidade, possuem em comum um conjunto de pressupostos e de princípios que acreditamos ser fundamentais para o desenvolvimento de propostas educativas com jovens, sejam ações de extensão universitária, projetos sociais públicos, de ONGs ou mesmo na própria instituição escolar.

Neste capítulo, procuramos identificar e explicitar alguns desses pressupostos e princípios políticos e educativos que norteiam o que estamos chaman-

do de uma Pedagogia das Juventudes. A noção de Pedagogia é polissêmica, não cabendo aqui recuperar todo o debate, com suas tensões e contradições em torno dos seus múltiplos sentidos. Partimos da ideia de que, no campo da ciência, se trata de uma área que trata da educação de indivíduos nas suas diferentes fases da vida, que se concretiza em princípios e metodologias. Um dos papéis fundamentais da Pedagogia é produzir diálogos com a Sociologia, com os diversos ramos da Psicologia, com a Antropologia e com a História, com o objetivo de elaborar e sistematizar reflexões pedagógicas capazes de sintonizar os sujeitos do processo educativo e os objetivos das práticas nos diversos contextos, formais e não formais, em que essas práticas se desenvolvem.

Ao falarmos de Pedagogia, estamos nos referindo aos princípios ou pressupostos que informam uma determinada prática educativa. Em nosso entendimento, qualquer prática educativa expressa, conscientemente ou não, determinados princípios político pedagógicos. Assim, ao relacionarmos essa noção de Pedagogia à juventude, queremos explicitar que aquela não é universal, apresentando especificidades diante dos sujeitos que dão o sentido à ação educativa, sejam crianças, jovens ou adultxs. Em síntese, ao falar em Pedagogia das Juventudes, estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens. Se nossas experiências educativas foram refletidas nos capítulos anteriores, aqui sistematizaremos as concepções e os princípios que as informam, articulando assim elementos de uma Pedagogia das Juventudes.

Temos clareza de que tais definições são históricas, na medida em que seu objeto, o ser humano, se transforma ao longo do tempo. Como nos lembra Arroyo, quando o ser humano se coloca novas interrogações, também a Pedagogia tem de se interrogar e se transformar (ARROYO, 2011). É importante reforçar também que não estamos propondo “receitas” prontas para o trabalho com jovens, muito pelo contrário. Ao explicitarmos os princípios que têm orientado a nossa prática educativa, estamos convidando xs jovens e educadorxs de jovens a refletirem sobre sua própria prática, estimulando a ação-reflexão-ação, a famosa tríade constitutiva da tradição da Educação Popular no Brasil.

O texto, na sua primeira parte, contém uma reflexão mais geral sobre alguns pressupostos que informam os objetivos das ações educativas do Observatório, tais como a noção de educação adotada pelo OJ, “a educação como formação humana”, e a nossa visão sobre xs jovens como sujeitxs de desejos e de direitos, compreendidxs como produtorxs de demandas, identidades e projetos de vida múltiplos. Na segunda parte, desenvolvemos cinco princípios am-

plos que embasam as diferentes experiências formativas capitaneadas pelo OJ: as interações, a sociabilidade e suas dimensões educativas; a formação como prática da autonomia; a pesquisa como princípio educativo; a construção de conhecimento a partir das realidades vividas, finalizando com a ação coletiva como organizadora do trabalho com jovens.

OS PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS DA AÇÃO EDUCATIVA COM JOVENS

A Educação como formação humana

Nas ações educativas desenvolvidas pelo Observatório da Juventude, partimos da ideia de que qualquer processo educativo expressa, explicitamente ou não, um determinado projeto político pedagógico que se concretiza em quatro perguntas centrais: Para que educar? Para/com¹ quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

Quase sempre, nos planejamentos educacionais, escolares e não escolares, a ênfase recai sobre os conteúdos e métodos, esquecendo-se de que essas escolhas já trazem implícitas determinadas concepções de educação e dos sujeitos com os quais se atua. Nesse sentido, consideramos importante explicitar aqui qual é a noção de educação que o Observatório da Juventude veio construindo nesses anos (o para que educar) e qual é a compreensão que elaboramos a respeito dxs jovens com xs quais atuamos (o para quem), ambas concepções expressas nas nossas ações educativas aqui analisadas (o que e como ensinar) e em especial na nossa postura como educadorxs.

Para o Observatório da Juventude, educar é muito mais do que ensinar ou transmitir conhecimentos, concepção esta que expressa uma lógica da instrução², ainda muito comum em projetos sociais ou mesmo na escola. Para nós, educar implica um processo de formação humana muito mais amplo. Inspirados em autores como Freire (1979; 1996; 2001), Charlot (2000; 2013) e

¹ O “para/com quem” desta pergunta é para deixar bem claro que, coerentes com os nossos pressupostos, nos propomos sempre a desenvolver um processo educativo com os sujeitos e não para eles.

² É uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a “alunxs” (seja na escola ou fora dela) aprendidxs sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não tanto o seu processo (DAYRELL, 1996).

Rodrigues (2001), a nossa concepção de educação parte de uma compreensão antropológica da condição humana, entendendo que o ser humano é o único ser vivo que possui ao mesmo tempo uma tripla dimensão: é igual a todos como espécie, igual a alguns/algumas como parte de um determinado grupo social e diferente de todos, como um ser singular. Nessa perspectiva, diz Charlot (2000), o ser humano não é um dado, mas uma construção. Para o autor, todo animal é o que é, não questiona a si mesmo sobre a sua condição. Somente o homem não é, na sua origem, nada, devendo tornar-se o que deve ser. Ou seja, a condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual se constitui como sujeito à medida que se institui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie.

É um desenvolvimento que não está dado, evidenciando a ideia do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996). Ao nascer, o ser humano é um ser inconcluso, devendo continuar seu processo de desenvolvimento fora do útero. De todas as espécies animais, o ser humano é o que nasce mais imaturo, mais frágil, o que é ao mesmo tempo a sua riqueza, pois possibilita-lhe reproduzir em cada um/a todo o acúmulo da história da espécie. Um/a bebê só consegue sobreviver porque se depara com um mundo preexistente, que já é estruturado, passando a desenvolver a outra face da condição humana, que é a sua natureza social. Charlot (2000, p. 52), ao comentar a Sexta Tese de Marx sobre Feuerbach, lembra que a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais: “Cada indivíduo natural torna-se humano ao hominizar-se através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais”. Isso significa que a condição humana se realiza de fato no ingresso em um mundo no qual o humano já existe sob a forma de outros homens e outras mulheres e de tudo que a espécie humana já construiu anteriormente.

Dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem e a mulher se constituem na relação com o Outro. Tanto Wallon quanto Vygotsky asseveram que o homem é geneticamente social e que o eu e o Outro estão ligados para sempre nesse contexto, no qual a relação consigo supõe a relação com o outro (LIMA, 1997). Como lembra Charlot (2000, p. 46), “toda relação consigo é também relação com o outro e, toda relação com o outro, é também relação consigo próprio”. Dessa forma, a educação é uma produção de si por si mesma, mas esta produção só é possível pela mediação do Outro e com a sua ajuda (CHARLOT, 2000; 2013). Significa dizer que a educação é, ao mesmo tempo e inseparavelmente, um processo de autoconstrução e um processo de apropriação do patrimônio de

todas as realizações que vieram sendo construídas pela humanidade, um movimento de dentro (o indivíduo educa-se) e de fora (o indivíduo é educado e educa o Outro).

Na perspectiva antropológica do ser humano que viemos adotando, podemos entender a educação como o processo através do qual cada indivíduo vai se formando e sendo formado como ser humano através da experimentação de si mesmo; através da socialização na qual torna-se membro de uma comunidade, incorporando seus valores, comportamentos e visões de mundo e ocupando um lugar nela, e, finalmente, através da subjetivação, se torna um exemplar único de ser humano com uma identidade própria. Em síntese, a Educação é o processo através do qual o ser que nasce inacabado se constrói enquanto ser: humano, social e singular (CHARLOT, 2000). Mas não significa que todos tenham acesso aos mesmos recursos materiais e simbólicos para se construírem como humanos. Não podemos esquecer que a dimensão das desigualdades sociais opera justamente aí: no acesso maior ou menor às possibilidades materiais e simbólicas de uma sociedade historicamente constituída e na qualidade das relações sociais que vão ditar o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam cada ser humano.

Assumir essa perspectiva implica reconhecer a dimensão dinâmica e processual na qual o ser humano nunca é completo, sempre pode mudar, sempre pode ser mais. Como diz Paulo Freire: “o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse ser acabado [...]”; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p. 27).

Não significa negar a existência das contradições e conflitos tanto individuais quanto sociais. Ou das desigualdades sociais que interferem diretamente nas possibilidades concretas de os indivíduos se humanizarem. Mas é acreditar que a realidade social é sempre uma construção passível de mudanças, que a existência humana não é predeterminada, superando todos os determinismos sociais. Implica uma esperança radical na possibilidade do novo, da reinvenção mesmo em contextos de desumanização. Como nos diz Paulo Freire:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que eu posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabamento que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1996, p. 59).

Essa perspectiva é a que informa e contribui para direcionar a nossa metodologia, que se concretiza nos objetivos que traçamos, na nossa postura como educadorxs e na definição dos conteúdos e formas utilizados nas ações educativas desenvolvidas pelo Observatório, como veremos posteriormente.

O jovem como sujeito

Aliada a essa noção de educação, viemos construindo também uma determinada concepção dxs jovens que se expressa na nossa postura como educadorxs no cotidiano das ações educativas. Temos muito claro que as nossas concepções e as representações a respeito dxs jovens educandxs com xs quais atuamos influenciam diretamente a nossa postura como educadorxs. Não podemos esquecer que os processos educativos se instauram na relação social entre educador/a e educandxs; um/a não existe sem x outrx, mas, no dizer de Inês Teixeira,

Se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Nesse sentido,

O que pensamos, o que esperamos, o que imaginamos, enfim, nossas percepções e expectativas, nossos ‘esquemas de classificação’ sobre esses jovens, nos termos de Pierre Bourdieu, influenciam, dirigem nossas ações, direcionam nossas condutas, embasam nossas atitudes e práticas com eles (TEIXEIRA, 2014, p. 30).

Daí a importância de os projetos educativos e seus/suas educadorxs colocarem em questão e refletirem sobre as concepções explícitas e implícitas sobre xs jovens educandxs com xs quais atuam.

No Observatório da Juventude, partimos da compreensão dxs jovens como sujeitos. Mas o que isso significa? Nas nossas ações educativas, assumimos a definição de Charlot (2000), para quem o sujeito é um ser humano ativo, que age no e sobre o mundo; nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Mas temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos das desigualdades sociais, de desumaniza-

ção e de homogeneização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como podemos constatar em grandes parcelas dxs jovens brasileirxs. Não é que elxs não se construam como sujeitos, ou que o façam pela metade, mas, sim, que elxs se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem.

Xs jovens com xs quais o Observatório da Juventude vem atuando nesses anos possuem como característica comum a sua origem social nas camadas populares, o que não significa que não haja uma diversidade e pluralidade de modos de ser entre elxs. Quando cada um/a dessxs jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, cuja estrutura não foi construída por elxs. Assim, seus pertencimentos de gênero ou de raça, o fato de terem pais e mães trabalhadorxs e majoritariamente pouco escolarizadx, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir de alguma forma na produção de cada um/a delxs como sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de significações, que diz quem elx é, quem é o mundo, quem são xs outrxs. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.

O nosso contato com essxs jovens e com as suas trajetórias sociais deixa muito claro o aparente óbvio, mas que muitas vezes parece passar despercebido: elxs são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um/a delxs vai se construindo e sendo construídx como sujeito, como ser singular que se apropria do social, transformando-o em representações, aspirações e práticas, que são interpretadas e dão sentido aos seus mundos e às relações que mantêm.

Essa concepção se contrapõe a um imaginário muito presente na nossa sociedade, que vê xs jovens das camadas populares, principalmente xs negrxs e aquelxs mais pobres, como carentes de saberes, de valores, com problemas de conduta e até violentxs ou marginais. Ou, de uma forma mais sutil, como problema ou risco social, uma concepção comum a vários programas públicos voltados para jovens.

Em pesquisa realizada sobre os projetos sociais voltados para jovens em Belo Horizonte, em 2005, por exemplo, constatamos que os objetivos explícitos de grande parte deles apareciam formulados utilizando o prefixo re-: reinserção, reintegração social, resgate social ou da cidadania, ressocialização etc.

Tais objetivos apontam para ações de caráter compensatório ou corretivo, com ênfase na possível solução de problemas (DAYRELL, 2007). Tal concepção expressa uma postura muito comum especialmente em projetos e programas sociais (mas também na escola), que supõem que a sociedade, o “nós”, tem seus valores, normas, projetos de sociedade e de ser humano articulados e harmônicos, bem como as agências responsáveis pela sua difusão, como a escola, as mídias etc. Mas, “infelizmente”, as condições de vida “interromperiam” ou “desviariam” esses jovens, os “outros”, desse processo “pacífico” e normal.

A partir dessa visão, é muito fácil enquadrar os jovens das camadas populares em categorias como desviantes, sem valores ou sem cultura. Arroyo (2014) nos lembra que a nossa cultura política e pedagógica tem incorporado uma forma de pensar os “outros”, trabalhadoras, jovens, negras, indígenas, quilombolas etc., como subalternizados diante da civilização, do conhecimento, da cultura. Nessa lógica de ação, os “outros” podem até ser incluídos nos espaços da educação, do poder e mesmo do conhecimento, mas sempre na condição de subalternizados. Para o autor, essa copresença inferiorizante “tem sido um traço estruturante de nosso sistema político, social, cultural e até de educação básica e superior que os classificam como subcidadãos” (ARROYO, 2014, p. 194). Fica evidente que os padrões culturais, os valores, os comportamentos próprios da história e trajetória de grande parte dos jovens das camadas populares tendem a ser negados, a não ser reconhecidos como válidos, quando não desqualificados, inferiorizados, desvalorizados ou mesmo criminalizados. E isso ocorre na comparação com um outro conjunto, socialmente reconhecido, hegemônico, que serve de medida para a negação do outro. E caso aqueles jovens aspirem a “ser alguém”, esse processo implicaria na negação dos padrões de origem e em assumir aqueles dominantes. É a clássica relação nós x outros predominante nas diferentes formas de colonialidade, seja territorial, econômica, cultural e até mesmo epistemológica, e que se atualiza nos processos de reprodução de grandes parcelas dos jovens como subcidadãos/ãs. Como veremos posteriormente, essa realidade interfere diretamente nas possibilidades desses jovens de construir identidades positivas. Mas, por outro lado, pelo que sabemos das trajetórias desses jovens e das ações que desenvolvem, podemos notar sua luta contínua para se contraporem a essa lógica de subalternização. Nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processos riquíssimos de socialização, de militância cultural e política, (re)elaboram valores, representações e identidades, constituem-se como sujeitos, em uma postura muitas vezes de resistência aos processos de exclusão ou invisibilização a que são submetidos, que podem ser enten-

didados como uma luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2003). Nesse sentido, podemos entendê-los como sujeitos de direitos os quais, conscientes das desigualdades sociais nas quais estão imersos, lutam para garantir os princípios universais da cidadania, as regras da justiça que deve prevalecer nas relações sociais, e para impor o direito à vivência da própria juventude. E nesse conflito, diz Carrano (2011, p. 237), para garantir os direitos básicos, o caminho mais promissor “parece ser o da necessária promoção de esferas públicas conflitantes onde os próprios jovens possam, como sujeitos falantes, enunciar suas demandas por direitos, denunciar as injustiças que os oprimem e articular alternativas coletivas de luta social”.

É a partir dessa concepção dxs jovens como sujeitos e atentxs às suas demandas, que construímos os objetivos das ações educativas do Observatório da Juventude. Na primeira experiência de formação empreendida pelo OJ, encontramos jovens atuantes no campo cultural das periferias da Região Metropolitana de Belo Horizonte, mas inseridxs num contexto de escassez de políticas públicas (de cultura, de juventude, de reconhecimento identitários) e de pouca articulação com outros coletivos artísticos e com os sistemas de apoio à cultura. O objetivo do Projeto *Formação de Agentes Culturais* foi desenhado justamente para promover maior troca e contato entre os grupos, fortalecer identidades e também instrumentalizar xs jovens para potencializar suas ações, por meio da elaboração de projetos.

Já no *Projeto InterAgindo*, tínhamos um público bastante diferente; jovens em vias de concluir o Ensino Médio, que estavam inseridxs num programa de iniciação ao primeiro emprego, mas que vivenciavam de forma direta também as contingências de suas condições de classe social. Nessa experiência, o OJ desenhóu os objetivos do curso no sentido de promover uma visão ampliada não apenas do mundo do trabalho e dos dilemas inerentes à fase da vida em questão, atravessada pelos desafios de conciliar trabalho e estudo, de traçar planos pessoais e profissionais, mas também permitir aos/às jovens contato com temáticas relativas às identidades de gênero, sexo e raça, culturas juvenis entre outros, contribuindo para ampliar a compreensão de si mesmxx e do contexto social onde se inseriam.

Por fim, no *Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais*, os objetivos traçados visavam dar conta das especificidades de um público não necessariamente composto por jovens, mas que desenvolvia ou pretendia desenvolver ações com elxs. Estudantes e profissionais com diferentes filiações profissionais, educativas e políticas, xs educandxs do curso trouxeram como desafio construir uma proposta que respeitasse a diversidade de seus interesses e experiências com uma demanda comum de busca por qualificar suas ações em

termos pedagógicos, políticos e culturais, além de ter contato com aspectos mais técnicos para elaboração de projetos e o desenvolvimento de linguagens expressivas e tecnológicas.

As demandas dos sujeitos jovens

A reflexão que estamos empreendendo tem de ser ampliada, pois levar em conta xs jovens como sujeitos implica reconhecê-los também como jovens que são, que vivenciam uma fase da vida que representa um momento importante de formação. Como vimos no primeiro capítulo, ao discutir a noção de juventude; essa fase representa um momento no qual o indivíduo tende a se descobrir e descortinar as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional, apresentando demandas e necessidades que são próprias a essa etapa.

As ações educativas do Observatório da Juventude têm buscado levar em conta as especificidades da condição juvenil. Como já discutimos, as questões e demandas postas por um jovem de 16 anos que participe do *InterAging*, por exemplo, podem ser muito diferentes daquelas de uma jovem de 28 anos inserida no *Projeto Formação de Agentes Sociais*. As singularidades não podem ser reduzidas à dimensão cronológica e etária, que deve ser sempre relativizada, mas são consideradas principalmente pela pluralidade de desafios estruturais e experienciais com os quais xs jovens – especialmente xs pobres – se defrontam ao longo de suas vidas, tais como a “batalha” pela sobrevivência e os desafios postos pelo trabalho, pela experiência escolar, pela constituição de identidades sexuais etc. Ou seja, não podemos esquecer-nos, no momento de propor os objetivos e elaborar os processos educativos, do momento histórico e das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios da juventude.

Retomando as especificidades da condição juvenil, uma primeira dimensão a considerar nos processos educativos é a sociabilidade, expressa pela centralidade dos grupos de pares que cumprem um papel fundamental na história dos jovens. Como veremos no próximo item com mais detalhes, levar em conta essa dimensão da condição juvenil implica criar tempos e espaços que estimulem a sociabilidade, atentando para o exercício da convivência com a diversidade, bem como fazendo dela objeto de reflexão. Essa dimensão se torna ainda mais importante se levarmos em conta que a escola, instituição na qual xs jovens estão cada vez mais presentes, trabalha no sentido oposto, incentivando a individualização das performances e rendimentos. Outra dimensão fundamental para compreender o universo dxs jovens contemporâneos são as

chamadas culturas juvenis. Estas aparecem como expressões simbólicas da condição juvenil, que se manifestam e ganham visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, adesões estéticas e artísticas, que têm no corpo, na linguagem, na vestimenta, no visual suas marcas distintivas.

A relação quase orgânica existente com as tecnologias de informação e comunicação também potencializa as possibilidades de expressão juvenil, com suporte de dispositivos móveis (celulares, tablets etc.) e das redes sociais, que ganham cada vez maior centralidade nas práticas sociais contemporâneas. Xs jovens se constituem um ícone dessa cibercultura³. A interação com as tecnologias pode interferir nos modos através dos quais se produzem e conduzem a própria existência. O vínculo dxs jovens com a tecnologia é da ordem da impregnação e da composição, na qual “símbolos compartilhados no ciberespaço geram significados e referenciam as atitudes e posturas das pessoas tanto quanto sinais e gestos do encontro físico. Por isso se diz que os jovens de hoje são nativos digitais, uma geração nascida na era da internet” (DAYRELL *et al.*, 2013, p. 25).

Xs jovens revelam sinais de identidades que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética e às sociabilidades que se originam no cotidiano das relações no seu território. Nesse sentido, é fundamental que as culturas juvenis, nas suas diferentes expressões simbólicas, sejam consideradas e levadas em conta como parte integrante do processo formativo, tanto como conteúdo em si quanto incorporadas nas diferentes dinâmicas e técnicas educativas.

As dimensões da condição juvenil, que viemos tratando até então, sofrem interferências de alguma forma do espaço onde é construída. Esse passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, em um espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o *lugar* como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva. Xs jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. Para xs jovens, o lugar mais significativo é o território onde vivem, apontando para a sua importância nos processos educativos. Segundo Milton Santos (2000):

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade,

³ Entendemos por cibercultura o conjunto de práticas, atitudes, significados, símbolos, modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço (DAYRELL *et al.*, 2013).

o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população (p. 96).

Para Santos (2000), o território é o espaço vivido. Ele é produzido socialmente pelos sujeitos sociais em suas ações e engloba a produção da vida humana em sentido mais amplo. Envolve as dimensões da produção material da existência, da circulação e do consumo, bem como as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais, estéticas etc. A constituição social dos territórios se dá através das relações estabelecidas por indivíduos e grupos humanos e isso envolve valores, conflitos, interesses, convergências e relações de poder.

Essa constatação reforça a importância de refletir sobre o tema do espaço e especificamente do território no contexto formativo. Isso nos permite pensar a maneira como xs jovens constroem e dão significados aos espaços, seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos ambientes de lazer ou por meio da sociabilidade. Permite-nos também pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelxs jovens influenciam em suas escolhas e em seus projetos de vida.

Xs jovens do projeto *InterAgindo*, por exemplo, ressignificaram o espaço da universidade – inicialmente visto apenas como local de trabalho – como um lugar para a construção de seus projetos de futuro, inclusive com a projeção do ingresso numa instituição de Ensino Superior. Ao mesmo tempo, a compreensão do território de cada um/a e as desigualdades que ali se expressam foi tema presente no processo de formação. Já nos projetos de *Formação de Agentes Culturais Juvenis* e *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, o tema do território apareceu relacionado aos diagnósticos que xs educandxs elaboraram como etapa essencial para a construção de qualquer projeto de intervenção. Nesse processo, xs jovens foram estimuladxs a (re) conhecer o território no qual viviam, bem como a desenvolver uma reflexão sobre as desigualdades sociais e as diferenças nele expressas.

Não podemos esquecer que as desigualdades (econômicas e sociais), bem como as diferenças políticas, linguísticas e culturais, alimentam alguns estigmas relativos aos/às moradorxs de determinados territórios, como as favelas, por exemplo. No jogo das relações de poder que envolve o território, essas desigualdades produzem diferenças que inferiorizam alguns territórios e acabam por estigmatizar os sujeitos que ali vivem. Tal reflexão contribuiu

muito para que xs educandxs compreendessem os mecanismos sociais de produção e reprodução das desigualdades sociais no Brasil.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar também que o território pode ser fonte de produção de saberes: a partir da vivência no território, xs jovens tendem a acumular diferentes saberes que podem ser explorados nos processos formativos.

Da mesma forma, é necessário ter clareza das especificidades linguísticas relacionadas ao território. Xs jovens quase sempre utilizam linguagens, gírias, regionalismos ou expressões que são próprios do seu território de origem, apontando para uma pluralidade linguística que pode e deve ser explorada. Enfim, a vivência no território constitui uma base importante para a história de vida dxs jovens e suas identidades e pode fornecer elementos significativos para trabalhar questões diversas nos processos formativos.

Além da relação com o espaço, a condição juvenil contemporânea expressa também formas próprias de vivenciar a dimensão temporal. O tempo presente predomina e interroga o futuro e o passado. O hoje é a dimensão temporal na qual muitxs jovens concentram sua atenção, em uma postura marcada pelo presentismo. O tempo presente é vivido de diferentes formas a depender dos espaços em que xs jovens estão inseridxs: nas instituições tradicionais (escola, trabalho, família), ele assume uma natureza marcada pela maior previsibilidade das rotinas e dos horários. Já na vivência em espaços não institucionais, a tônica se encontra na aleatoriedade, no ritmo ditado pelas relações de sociabilidade, pelos sentimentos compartilhados e pela experimentação.

Notamos ainda os ritmos juvenis marcados pela velocidade incentivada pela cibercultura: se de um lado amplia as possibilidades de acesso às informações e às pessoas, por outro lado pode interferir na capacidade de concentração ou mesmo gerar dificuldades para o silêncio interno e a autorreflexão. Particularmente, nas experiências com xs educandxs do *InterAgindo* e do *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, notamos a necessidade de integrar os processos educativos com as formas próprias dxs jovens de organizarem seus tempos sob a influência direta dos dispositivos móveis de comunicação e do papel dessas tecnologias para a gestão dos tempos livres e produtivos.

Essas dimensões da condição juvenil, entre outras possíveis, interferem diretamente na construção da multiplicidade dos modos de ser jovem existentes entre os grupos com os quais atuamos nos processos formativos, colocando o desafio cotidiano de construir e reconstruir conteúdos e dinâmicas de tal forma a contemplar os objetivos pretendidos.

Os desafios da construção das identidades, do reconhecimento e dos projetos de vida

As dimensões da condição juvenil discutidas também expressam um elemento fundamental nessa etapa da vida que é a construção de identidades, tema que o trabalho formativo com jovens não pode prescindir de enfrentar, com maior ou menor ênfase, de acordo com o público com o qual atua. Nas experiências formativas relatadas neste livro, as discussões em torno de identidades foram transversais aos diferentes tópicos abordados, como as questões raciais e culturais, na *Formação de Agentes Culturais*, ou a questão profissional e da diversidade de públicos-alvo, no curso de *Formação de Agentes de Projetos Sociais*.

No caso do *Projeto InterAgindo*, que atuou com jovens de 15 a 17 anos, a temática ocupou centralidade, já que a formação se deu num momento da vida em que diversos processos identitários (sexuais, profissionais, educativos etc.) são mobilizados de forma intensa. A vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. X jovem torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, que recebe e exerce influências, fazendo com que esse momento da juventude seja, por excelência, do exercício de inserção social, seja no trabalho, em novos espaços do sistema educacional, em espaços políticos, entre vários outros. Esse período pode ser crucial para que elx se desenvolva plenamente como adultx e como cidadão/ã, sendo necessários tempos, espaços e relações qualificadas que possibilitem que cada um/a experimente e desenvolva suas potencialidades. É nesse contexto que surgem as questões relacionadas à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento.

Como já foi discutido no capítulo 4, falar em identidade é falar em uma construção a partir das interações sociais carregando consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual. Não nos sentimos ligados aos/às outrxs apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque essa é a condição para reconhecer o sentido do que fazemos e para nos afirmarmos como sujeitos das nossas ações.

Para ampliar um pouco mais essa reflexão, recorreremos à Teoria do Reconhecimento de Honneth (2003), que defende a ideia de que a identidade dos indivíduos é construída por meio do reconhecimento intersubjetivo, através do qual os sujeitos garantem a plena realização das suas capacidades e uma relação positiva consigo mesmos.

Segundo o autor, os indivíduos e grupos constroem suas identidades e são reconhecidos quando aceitos: a) nas relações primárias, com o próximo – o que ele categoriza como Amor –, o que possibilita desenvolver a autoconfiança; b) nas práticas institucionais e relações jurídicas – categorizadas como Direito –, o que possibilita desenvolver o autorrespeito e a dignidade, e, finalmente, c) nas relações comunitárias: no reconhecimento das realizações ou do caráter dos indivíduos – categorizado como Solidariedade –, o que possibilita desenvolver a autoestima. Para ele, tais dimensões estão imbricadas e o não reconhecimento em algumas dessas dimensões gera o desrespeito, que impede a autorrealização do sujeito, gerando uma indignação moral que pode ampliar sua reflexividade e ser o disparador das lutas sociais. Ou seja, para Honneth (2003), a luta por reconhecimento está no âmago dos conflitos sociais, e uma gramática moral rege os conflitos sociais.

O que nos interessa aqui especificamente é a constatação de Honneth de que a relação positiva do indivíduo consigo mesmo se intensifica na sequência dessas três formas de reconhecimento. A cada uma corresponde um potencial próprio de desenvolvimento moral e formas distintas de autorrelação individual, bem como de sua negação. Se a integridade do ser humano depende de padrões de reconhecimento, nos diz o autor, da mesma forma, o reconhecimento negado constitui-se como desrespeito, uma injustiça, porque impede ou dificulta uma compreensão positiva de si mesmo. A vulnerabilidade do homem está, então, na dependência do outro para a compreensão positiva de si mesmo, reforçando mais uma vez a centralidade da intersubjetividade na constituição do humano. Para Honneth (2003), “a autorrealização humana não está à disposição do próprio sujeito pois ele só pode adquiri-la com a ajuda do Outro, o parceiro de interação” (p. 273).

Mendonça (2009) adverte que o reconhecimento é uma luta intersubjetiva – luta porque não pode ser concedida, alcançada ou doada. E, sendo intersubjetiva, ela se constrói na relação com o Outro, na ação conjunta. Isso implica admitir que os objetivos, as estratégias e as próprias identidades não estão postas antecipadamente. Nesse caso, as identidades não se colocam como prévias à ação, mas são construídas e refeitas na ação.

Nesse sentido, o reconhecimento se coloca como condição para uma relação positiva consigo próprio, uma autorrealização que cresce com cada forma nova de reconhecimento: na experiência do Amor está inscrita a possibilidade da autoconfiança; na experiência do Reconhecimento Jurídico, a possibilidade do autorrespeito, e na experiência da Solidariedade, a possibilidade da autoestima.

Outro aspecto importante é perceber que essas formas de reconhecimento formam dispositivos intersubjetivos de proteção que asseguram as con-

dições de liberdade interna e externa, das quais depende a realização pessoal de cada um/a. É importante frisar que a autorrealização não se alcança em definitivo, mas se constitui como um projeto sempre inacabado e dialógico. Como diz Mendonça, “é no jogo recursivo e sem fim do encontro com o outro que as identidades se constroem e que a própria ideia de autorrealização se configura” (MENDONÇA, 2009, p. 148).

Se alguma forma de reconhecimento não ocorre em alguma etapa do desenvolvimento da pessoa, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica na qual entram as reações emocionais negativas – como a vergonha ou a ira –, expressões de rebaixamento do próprio valor. Nesse sentido, qualquer que seja a forma do desrespeito, ele remete a uma doença no plano psíquico, quase sempre acompanhada da metáfora da morte: morte psíquica, diante da violência; morte social, diante da privação de direitos, e vexação, diante da degradação ou ofensas.

Tais formulações nos levam a problematizar a importância das ações educativas, que se constituem na intersubjetividade, no reforço ou na negação do reconhecimento. Significa dizer que a realidade concreta na qual xs jovens se constroem como sujeitos e principalmente a qualidade das relações que vivenciam interferem diretamente na construção de suas identidades.

Boa parte dxs jovens que integraram e integram as ações educativas do Observatório da Juventude vivenciam a experiência de negação em pelo menos alguma das três formas de reconhecimento, que se expressa na produção e reprodução como subcidadãos/ãs, como vimos anteriormente na discussão sobre xs jovens como sujeitos. E isso fica muito evidente na vivência dos preconceitos sociais e raciais, que dificultam a construção da autoconfiança, a experiência da negação dos direitos resultante das desigualdades sociais, que dificultam a construção do autorespeito e da dignidade, ou mesmo a desvalorização das suas realizações e seu modo de ser e viver a juventude, dificultando a construção da autoestima.

Para educadorxs e instituições que atuam com jovens, principalmente aqueles das camadas populares, é fundamental indagar-se como têm lidado com as demandas de reconhecimento postas pelxs jovens no cotidiano das ações educativas.

Analisando as ações educativas desenvolvidas pelo Observatório, podemos constatar a centralidade das relações intersubjetivas como parte integrante da metodologia desenvolvida, como veremos com mais profundidade na discussão posterior sobre a sociabilidade. No que diz respeito ao reconhecimento na dimensão do Amor, seguindo a tipologia do Honneth (2003), as avaliações realizadas pelxs jovens nos três projetos aqui analisados deixam cla-

ra a centralidade atribuída às relações existentes no cotidiano. Evidenciam a importância que significou serem reconhecidos como pessoas, com um nome, uma trajetória de vida, com espaços para falarem de si, de seus problemas e desafios. Enfatizam a importância da afetividade, da “com-vivência”, ou seja, a vivência partilhada pelo diálogo.

Em uma fase da vida marcada pelas dúvidas e incertezas em relação à própria identidade, x educador/a e xs colegas podem se tornar uma referência importante, um suporte nos processos de individuação dx jovem. Fica muito claro que a qualidade das relações entre educadorxs e educandxs e entre xs próprios educandxs é um forte meio de construção da autoconfiança, ganhando uma importância como condição e suporte na construção das identidades dxs jovens, podendo contribuir para uma reelaboração das consequências afetivas da falta de reconhecimento. Nesse sentido, uma proposta educativa voltada para xs jovens, seja escolar ou não escolar, terá que contemplar a dimensão do reconhecimento na esfera individual e subjetiva do Amor, tal qual nos propõe Honneth. E aqui podemos retomar Paulo Freire, quando afirma que o objetivo dos processos educativos, sejam escolares ou não escolares, é fazer com que xs jovens sejam mais gente, mais humanxs (FREIRE, 2011). Acreditamos que contribuir para a construção ou reconstrução de identidades positivas é um primeiro e fundamental passo na direção de humanização dxs jovens.

Já no âmbito do reconhecimento dos Direitos, na perspectiva desenvolvida por Honneth, identificamos dois pontos de contato nas ações educativas desenvolvidas pelo Observatório. Um primeiro se refere a essas ações como espaço de acesso a informações e reflexões sobre uma série de temas que se relacionam à construção das identidades, tais como as relações de gênero e sexualidade ou as relações étnico-raciais, entre outras. Nos três projetos, temos vários exemplos de como essas reflexões contribuíram para que jovens negrxs, por exemplo, passassem a assumir uma identidade positiva como negrxs, expressa na estética dos cabelos e roupas e mesmo na postura corporal e firmeza do olhar.

Mas também é importante citar o acesso a informações e reflexões sobre os direitos próprios da cidadania. Com mais ou menos ênfase, de acordo com as especificidades dos projetos, buscamos refletir sobre temas que contribuíram de alguma forma para que xs jovens tomassem consciência da historicidade social, dos conflitos como motor da história, da construção social das desigualdades e dos preconceitos, ou seja, possibilitar aos/às jovens tomarem consciência, no enfoque ativo de Paulo Freire, do seu lugar no mundo, do campo de possibilidades onde se encontravam inseridxs.

Um outro nível no âmbito do reconhecimento dos Direitos refere-se à própria vivência dos direitos no cotidiano dos projetos. Implicou, por exem-

plo, a garantia de uma infraestrutura com um mínimo de qualidade, como os espaços e materiais utilizados, ou até mesmo a existência do lanche, aspectos que levaram xs jovens a se sentirem acolhidxs e valorizadxs, contrariando uma lógica bastante comum de ofertar “projetos pobres para pobres”. No cotidiano das práticas formativas, esteve presente a preocupação com os conteúdos e a forma de trabalhá-los, garantindo o direito à aprendizagem e principalmente a superação dos estigmas de incapacidade presentes em várixs delxs em função de trajetórias escolares irregulares.

Outro importante aspecto muito ressaltado nas avaliações foi a abertura de vias de interlocução com xs jovens, garantindo o espaço de escuta. As experiências nos dizem que, à medida que são reconhecidxs nas suas opiniões, nas suas demandas, tendem a se respeitar mais, a acreditar na capacidade que possuem de intervir no grupo e no espaço público. Enfim, nos parece que, de alguma forma, as ações educativas possibilitaram aos/às jovens a experiência concreta de acesso a direitos e deveres, à construção de regras e de aprendizagem e à ampliação das possibilidades de inserção no espaço público, contribuindo, assim, para a construção do autorrespeito, de tal forma a viabilizar o que diz Honneth, citando Feinberg: “é ter aquele autorrespeito mínimo, necessário para ser digno do amor e da estima dos outros” (HONNETH, 2003, p. 196).

Finalmente, temos a dimensão da Solidariedade, que se refere às demandas de reconhecimento – intersubjetivo e social – das capacidades e realizações próprias do sujeito, possibilitando a construção do sentimento de autoestima, como vimos anteriormente. Essa dimensão aparece nas nossas ações educativas através do estímulo a que x jovem descubra e exercite suas próprias potencialidades, se reconhecendo nelas, se aceitando e se tornando, através delas, um sujeito singular, único. Tais potencialidades se referem a diferentes âmbitos. Um deles está relacionado ao jeito de ser de cada um/a, que vai da introversão à extroversão, do maior ou menor domínio verbal etc., mas também passa pelas qualidades muitas vezes denominadas de caráter, ou seja, capacidade de autocontrole, de persistência, de resiliência etc. Se referem também às potencialidades criativas de cada um/a, relacionadas à facilidade com que x jovem lida com os aspectos criativos, sejam artísticos, tecnológicos ou intelectuais. Ao mesmo tempo, buscamos também privilegiar, ao longo das ações educativas, a construção de ações concretas, palpáveis, como um produto do trabalho e esforço de cada um/a, de tal forma que cada jovem pudesse se ver e se realizar nele.

Em nossas ações, uma das preocupações era a valorização da produção dxs jovens, fossem aquelas que desenvolviam no seu cotidiano como produtores culturais nos seus diferentes níveis, fosse em outras atividades do seu cotidiano, mas sempre estimulando o reconhecimento pelas suas realizações.

Em suma, as ações educativas do Observatório evidenciam de alguma forma a recorrência a estratégias pedagógicas que possibilitaram aos/às jovens, de maneiras diferenciadas, descobrirem-se como sujeitos com qualidades e capacidades, possibilitando exercitá-las e desenvolvê-las de tal modo que pudessem ser reconhecidas pelo outro, uma condição para a construção da autoestima.

As múltiplas identidades

As dimensões constitutivas do processo de construção das identidades têm de ser contextualizadas nas especificidades de cada momento histórico, o que complexifica a nossa análise. No nosso caso, a construção das identidades tem sido cada vez mais afetada pelas transformações globais profundas, que modificam as realidades mais próximas e também a intimidade do Eu. Como lembra Melucci (1996), vivemos numa sociedade planetarizada onde as transformações sociais são cada vez mais frequentes e intensas, numa outra relação com o tempo e o espaço. Uma sociedade na qual um eixo fundamental é a produção e a circulação de informações e, especialmente, um tipo particular de informação, calcada na imagem. A partir da intensificação da velocidade do fluxo das informações, xs jovens entram em contato (e, de alguma forma, interação) com as dimensões locais e globais, que são determinadas mutuamente, mesclando singularidades e universalidades. Assim, elxs obtêm acesso a diferentes modelos sociais e modos de ser e de viver que acabam por complexificar os processos identitários.

Tais transformações afetam diretamente a experiência dessxs jovens, cuja vivência tende a ser informada por uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante “vai e vem” presente em todas as dimensões de sua vida. Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigxs, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje e amanhã poderá ser outro, sem grandes rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do “ficar”, e não necessariamente namorar, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas duráveis. Na esfera familiar, é comum a saída e o retorno à casa dos pais/mães e parentes. Também no trabalho, podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de “bicos” ou empregos temporários. É a presença dessa lógica que leva Pais (2003) a caracterizar essa geração como “ioiô”, numa rica metáfora que traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações jovens atuais.

Essa reversibilidade é informada tanto por uma postura baseada na experimentação, que busca superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações, quanto por uma forma de lidar com as precariedades e as exigências postas em seus percursos de vida. Nesse processo, xs jovens tendem a testar suas potencialidades: improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos delxs, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, como os da obrigação, da norma e da prescrição, e entre aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios e o prazer (PAIS, 2003).

Todo esse processo presente na sociedade brasileira contemporânea tende a fazer com que x jovem se exponha cada vez mais a espaços sociais diferenciados, a relações fluidas e dinâmicas, a múltiplos espaços de socialização, heterogêneos e muitas vezes concorrentes, levando-x a uma constante negociação de valores e pertencimentos consigo mesmxs e com xs outrxs. Enfim, x jovem atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diferentes (LAHIRE, 2002). Elx acaba se constituindo como ator plural, com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais os mais diversos, entre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e com outros modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc.

Desse modo, emergem desafios próprios, pois a identidade não pode ser pensada apenas na sua dimensão de autoimagem individual ou grupal, como delimitadora de indivíduos e grupos. A identidade individual e a coletiva, de alguma forma, interferem na invenção de caminhos e direções de vida e nos limites dados pela estrutura social, apontando para os desafios ao definir projetos de vida e modelos na transição para a vida adulta.

Conforme a discussão realizada no capítulo 3, a construção de projetos de vida se constitui também em um desafio a ser enfrentado no trabalho de formação com jovens. Isso porque, na sociedade atual, tanto a construção das identidades, quanto a elaboração de projetos de vida, pode significar um desafio ainda mais intenso para a juventude. Como vimos, xs jovens são aqueles que mais sentem os efeitos da ampliação do acesso às informações, do crescimento dos estímulos e das oportunidades para a ação individual, tanto reais quanto simbólicas, pois são mais receptivxs ao universo simbólico e são xs destinatárixs de um fluxo amplo de mensagens da indústria cultural, que nutre

e amplia esse imaginário. Assim, experimentam uma ampliação dos campos cognitivo, simbólico e emocional: como se tudo pudesse ser conhecido, vivenciado e imaginado.

Mas esse processo se dá num contexto de ampliação das incertezas diante do qual a sociedade não dá referências únicas para que xs jovens construam suas próprias identidades. Ao contrário, as referências sociais se tornam cada vez mais múltiplas e contraditórias, exigindo a todo tempo o exercício da reflexividade com o trabalho constante do indivíduo sobre si mesmo (MARTUCCELLI, 2007). Por outro lado, estão cada vez mais diluídas as fronteiras etárias e x jovem não pode confiar tanto em sinais externos que lhe indiquem as possíveis mudanças.

Xs jovens contam cada vez menos com os rituais, como os ritos de passagem, por exemplo, que se tornam menos uniformes e compulsórios. Ao mesmo tempo, também está presente cada vez menos a lei da autoridade paterna. Eram esses os momentos que possibilitavam tirar x jovem do sonho infantil da onipotência e os confrontava, de alguma forma, com a poderosa experiência da dor e do sofrimento, inclusive com a possibilidade da morte. Ou seja, é a experiência do limite que amadurece. A falta de limite e a ilusão de que tudo é possível estão presentes no consumismo desenfreado, nas ações de violência ou no consumo de drogas: modos de perpetuar a necessidade onipotente de bem-estar, eliminando a carga de ter que enfrentar a si mesmox como limite. (MELUCCI, 1992)

Diante desse desafio, temos clareza de que os diversos espaços educativos nos quais x jovem se insere assumem papel fundamental. Não podemos nos esquecer de que esses espaços possibilitam, entre outras coisas, a convivência compulsória com a diversidade na qual xs jovens têm a possibilidade de se descobrirem diferentes dxs outrxs e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com x outrx que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece. No Observatório da Juventude, desde o primeiro projeto, essa preocupação esteve presente. Como vimos, a própria escolha dxs jovens participantes da *Formação de Agentes Culturais Juvenis* e da *Formação de Agentes de Projetos Sociais* foi marcada pela diversidade de pertencimentos culturais, sociais e profissionais, o que se mostrou muito rico. Nos três projetos aqui analisados, um eixo central das ações desenvolvidas incidia sobre a criação de espaços e tempos de estímulo à sociabilidade entre xs jovens e destxs com xs educadorxs, fazendo dos conflitos que surgiam momentos de reflexão e autoconhecimento.

Não podemos nos esquecer de um outro desafio posto para as nossas ações educativas, que é a aprendizagem da escolha. Como vimos, no contexto

atual, cada um/a é chamadx a escolher e a decidir continuamente, fazendo dessas ações uma condição para a sobrevivência social. Ao mesmo tempo, é preciso compreender as estruturas sociais que ampliam ou restringem as possibilidades de escolha, quando não as impedem. Tudo isso é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher assim como aprendemos a assumir a responsabilidade pelas nossas escolhas, bem como aprendemos a reconhecer as variáveis sociais que interferem nas possibilidades das escolhas. E tais aprendizagens ocorrem nas ações concretas, errando, refletindo sobre os erros. A escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos, como aprofundaremos posteriormente.

Em suma, podemos afirmar que os projetos educativos do Observatório têm desenvolvido ações cujos objetivos, formulados de diferentes maneiras, se pautam em dois eixos que se complementam. O primeiro deles refere-se ao autoconhecimento, um processo de autoconstrução coerente com a compreensão de uma das dimensões da Educação na qual é x jovem que se autoeduca em um processo de dentro para fora (CHARLOT, 2013). Isso implicou no desenvolvimento de atividades que buscaram ampliar a reflexividade dx jovem sobre si mesmxx, sua trajetória, seus valores, seu campo de possibilidades, mas sempre relacionando tais reflexões com o contexto sociocultural no qual se inseria. Nesse processo, buscamos, por meio das mais diferentes atividades pautadas no “fazer” e que previam algum tipo de produto final, ampliar o campo de experimentações de si mesmxx, de tal forma que xs jovens pudessem descobrir do que gostam, a origem social dos seus gostos e prazeres, e principalmente descobrir as próprias potencialidades, contribuindo para a construção de projetos de vida.

Indissociavelmente articulado a esse eixo do autoconhecimento, o outro eixo está relacionado à ampliação dos conhecimentos, por meio do acesso a espaços e bens culturais e a novas experiências, coerente com a compreensão de que x jovem é educado de fora para dentro, a partir dessas experiências vivenciadas. Em todos os projetos aqui analisados, buscamos desenvolver atividades tais como a frequência a outros espaços e tempos nos quais xs jovens pudessem ter contato com diferentes linguagens culturais, diferentes projetos sociais, diferentes experiências educativas para além daquela que ocorria no Observatório. Tal preocupação implicou na ampliação de experiências culturais que possibilitaram de alguma forma vivências simbólicas e estéticas inovadoras, que trouxeram maior bagagem cultural a cada um/a delxx, ampliando o olhar estético sobre o mundo. Foram muito significativas todas as experiências realizadas no Observatório que implicaram no deslocamento, nas viagens, nos intercâmbios entre projetos de diferentes locais.

OS PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE

Interações, sociabilidade e suas dimensões educativas

A partir dessa reflexão mais ampla sobre os pressupostos e os objetivos que sustentam as ações educativas do OJ, passamos agora a discutir os princípios político-pedagógicos que emergiram da análise realizada sobre os três projetos aqui descritos, iniciando pela centralidade das interações sociais e da sociabilidade nas ações educativas.

A tematização do papel das interações sociais nos processos educativos e, destacadamente, das relações de sociabilidade, reconhecendo-as como aspectos essenciais na construção de identidades e subjetividades juvenis, foi fundamental para as ações desenvolvidas pelo OJ.

Inicialmente, é necessário esclarecer que interação social e sociabilidade não são sinônimos, como muitas vezes são tratadas. Falar em interação social implica referir a todo processo pelo qual os indivíduos agem e reagem em relação àqueles que estão ao seu redor. Já a sociabilidade se refere a uma forma específica de interação, que possui algumas características próprias. O conceito foi criado no campo da Sociologia, norteador pela pergunta “Como a sociedade é possível?”⁴. Para Simmel (1983), a sociabilidade é uma maneira básica de associação entendida como “social, pura, forma lúdica arquetípica de toda a socialização humana, sem quaisquer propósitos, interesses ou objetivos que a interação em si mesma” (FRUGOLI 2007, p. 9). O caráter fortuito, gratuito e mesmo lúdico dessa modalidade de interação se expressa na conversação livre e nas inúmeras atividades de entretenimento e fruição do tempo, cujo objetivo principal reside no prazer de “estar sociado”, ou, simplificando, “estar junto”. E esse estar junto tem uma especificidade: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o Outro e para o Outro. Significa dizer que, nas “formas de interação, os indivíduos conversam em razão de algum conteúdo que queiram comunicar. Na sociabilidade, o falar torna-se o próprio fim, o assunto é simplesmente o meio para a viva troca de palavras

⁴ Não cabe aqui adentrar nessa discussão, porém gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, para Simmel, a “sociedade existe como um dos modos pelos quais toda experiência humana pode ser potencializada, organizada, e, num sentido concreto, designa um complexo de indivíduos socializados, uma rede empírica de relações humanas operativa num dado tempo e espaço; num sentido abstrato, denota a totalidade dessas formas relacionais através das quais os indivíduos tornam-se parte de tal rede” (*apud* FRUGOLI, 2007, p. 12).

revelar seu encanto” (DAYRELL, 2005, p. 10). Enfim, entendemos que a sociabilidade se refere às relações de amizade, de coleguismo, do estar junto, marcadas pela gratuidade na qual o fim é a própria relação e pela sua natureza democrática, cimentada pelo compromisso e pela confiança.

Em uma outra abordagem, Santos (1994) também reforça a importância das relações de amizade:

Las relaciones sociales se presentan bajo una multitud de formas. Fuera del ámbito de las relaciones familiares, son las relaciones de amistad las que constituyen, al parecer, el tipo de relación de una importancia más especial, tanto desde el punto de vista personal como desde el cultural. Nuestros amigos nos confirman los valores que tenemos. Nos ayudan. Nos apoyamos en ellos, sean hombres o mujeres, cuando los necesitamos [...]. Nos proporcionan un sentimiento fundamental de identidad y de pertinencia a un grupo. De otra forma, los amigos confirman nuestro mundo social (SANTOS, 1994, p. 1).

No interior das experiências educativas aqui apresentadas, buscamos estar atentos tanto às interações sociais mais estruturadas entre educandos e educadores, ou seja, às formas gerais de se relacionar, como também aos processos de sociabilidade que eram desenvolvidos nas relações mais informais entre os próprios educandos.

O debate sobre a importância das interações sociais nos processos de construção do conhecimento, por sua parte, foi colocado pelas chamadas “pedagogias ativas”⁵, que as consideram “enquanto estratégia privilegiada para promover e/ou aprimorar a construção do conhecimento por parte do aluno” (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 2). Mas não significa que todas as interações sociais no cotidiano dos processos educativos tenham valor formativo. Como pontuam Davis, Silva e Espósito (1989):

[...] se as interações representam o tecido mesmo do social, deve ficar claro que elas se prestam a diversos fins, tanto positivos como negativos: interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou de tomada de consciência. Na verdade, trata-se de uma impossibilidade lógica afirmar que as interações sociais possuem sempre valor formativo: a atividade partilhada – que se constitui na própria interação social – acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se

⁵ Entendemos como pedagogias ativas as ações pedagógicas que acentuam a importância do educando na construção do conhecimento.

desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social. Em outras palavras, a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, numa determinada sociedade (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 4).

Potencializar as interações numa perspectiva formativa e democrática exige que x educador/a tenha uma postura mais aberta. As experiências aqui descritas apontam que xs educadorxs do Observatório da Juventude trazem consigo posicionamentos coerentes com um programa de ensino, pesquisa e extensão incluído na perspectiva de ação afirmativa para xs jovens, bem como dxs jovens como sujeitos de direitos. Assim, buscamos práticas que visam garantir o respeito ao Outro, ao saber do Outro, ao momento do Outro, levando em conta a realidade desse Outro, mas buscando especialmente desnaturalizar o Outro como o desigual do “nós”, como já discutimos anteriormente.

Nesses processos, x educador/a tem um papel importante na construção de interações sociais formativas. É elx quem assegura que cada integrante de um grupo tenha o direito de pensar, de expressar seu pensamento, de expor suas ideias, de criar outras e de agir de acordo com os combinados, garantindo a simetria das relações que se estabelecem entre xs educandxs, “evitando que uns se calem, outros apenas obedeçam e outros ainda dominem” (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 5-6). Assim, cabe ao/à educador/a estar atentx à maneira com que as interações são construídas, pois o respeito ao Outro e, especialmente “ao lugar do Outro” no mundo deve ser ponto de atenção, de reflexão e de consideração.

Citamos um exemplo: diante da discussão de gênero e sexualidade que ocorreu no *Projeto InterAgindo*, alguns/algumas jovens reagiram à tematização da homossexualidade com piadas e com desrespeito dirigidos a outrxs jovens, por serem homossexuais. Nesse caso, independente de o conteúdo preconceituoso ter relação ou não com o tema abordado, acreditamos ser dever dx educador/a problematizar tais ações, pois “lavar as mãos em face à opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2015, p. 109). Ao desconsiderarmos tais ações, estaríamos partindo do pressuposto de que o processo educativo se reduz aos conteúdos, esquecendo que nossas ações, falas, expressões, gestos e silêncios são partes integrante da ação pedagógica. Implica levar em consideração que não existe neutralidade pedagógica, como lembra Freire (2015):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim escolha entre isto e aquilo.

Não posso ser professor a favor de quem quer se seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais [...]. Sou professor a favor da boniteza da minha prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar [...]. (FREIRE, 2015, p. 101).

Já em relação à sociabilidade, as nossas experiências educativas demonstram que é necessário construir espaços e tempos para que aconteça.

A percepção da importância das relações de sociabilidade para os processos educativos orientou as ações formativas desde o início do trabalho de cada um dos projetos. De forma diferenciada, as semanas iniciais dos cursos foram dedicadas a atividades que promovessem o conhecimento interpessoal e a integração entre os participantes, contribuindo para que os jovens pudessem identificar interesses e pertencimentos em comum. Nesses processos, os jovens foram sendo estimulados a se conhecerem, a falarem sobre si, suas expectativas, interesses e demandas, contribuindo para que estabelecessem relações de vínculo e amizade. Também foi valorizado o papel da ludicidade e da informalidade nas práticas e nas visitas a espaços culturais como elementos formadores e capazes de estreitar laços de reciprocidade. A partir das nossas ações educativas, temos clareza de que o estabelecimento de relações de confiança e reconhecimento são essenciais para a construção de ações e projetos de forma coletiva.

Outro momento privilegiado de estímulo à sociabilidade foi aquele dedicado ao lanche. Nos três projetos de formação, esse momento, para além da alimentação, significou um espaço de descontração, de rir, contar piada, falar de si e conhecer os outros. Educadores e educandos ficavam juntos nesses momentos e interagiam de forma variada. Dessas conversas, além das relações, surgiram muitas ideias novas e temas interessantes que acabaram sendo incorporados aos processos formativos.

Mesmo não sendo ações cotidianas, as atividades externas, passeios e principalmente as viagens realizadas em alguns dos projetos foram momentos fortes que proporcionaram um adensamento da sociabilidade nos diferentes grupos. No caso do *Projeto InterAgindo*, as ações fora da universidade eram algo esperado pelos jovens, pela possibilidade de sair do enquadramento institucional, conhecer algo novo e ter acesso a outros espaços, além de serem mo-

mentos de fortalecimento das relações coletivas. No *Formação de Agentes Culturais*, o grande marco foi a participação no Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, que possibilitou uma intensa convivência durante o longo percurso da viagem e a experiência de estar no Acampamento da Juventude, em contato com jovens do Brasil e de vários países da América Latina e Europa. No curso de *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, puderam conhecer eventos políticos (ocupação da Câmara Municipal de Belo Horizonte) e culturais (exposição de artistas feministas, espetáculos de dança e teatro etc.).

Dessa forma, esses momentos de lanches coletivos, passeios, viagens, atividades em grupo e o uso de espaços diferentes são exemplos de práticas que contribuem para incentivar a sociabilidade e promover encontros entre xs jovens. Tais experiências revelam que a atenção para a escolha e construção de espaços de sociabilidade foi essencial para o incentivo à participação coletiva, para o exercício de colocar-se em público e confrontar-se com xs que pensam diferente e, também, o estímulo à construção de laços sociais fortes, evidenciando a sua dimensão educativa.

Um outro aspecto que interfere nas relações são os combinados, ou seja, a construção de regras pelo grupo. Como afirmam Davis, Silva e Espósito:

a explicitação e negociação das regras de funcionamento do grupo é, sem dúvida, a interação das mais educativas, na medida em que representa uma meta-interação, ou seja, uma interação que versa sobre a própria interação e sobre suas condições de ocorrência (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 6).

Nos projetos aqui analisados, o incentivo às relações coletivas e a criação de regras do grupo foram construídos por meio de diferentes dinâmicas. O Projeto *Formação de Agentes Culturais*, por exemplo, realizou um encontro no início do processo formativo em um sítio em Sabará, região metropolitana de BH, no qual foi feita uma imersão em que cada jovem pôde falar de suas experiências e produções culturais, além de refletir sobre a proposta do projeto, criando regras coletivas para o seu funcionamento. No trabalho desenvolvido com jovens, os combinados coletivos tendem a ser negligenciados, esquecendo-se da sua dimensão educativa. Afinal, os combinados são um primeiro desenho da constituição da turma de formação enquanto grupo, que se solidariza uns/umas com xs outrxs, partilha opiniões, acolhe os desafios coletivos e compartilha saberes.

Pensar a sociabilidade na sua dimensão educativa significa também potencializar os espaços de conversação e troca de palavras para que xs jovens possam ter direito a se saber e, sabendo de si, interajam uns/umas com xs ou-

trxs. Concordamos com Arroyo (2014, p. 159), que explicita que xs jovens têm o direito a se saber, ou seja, “saber mais de si mesmos, de sua história, de seu ser no mundo, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações de trabalho, de poder, nas cidades e nos campos”. Promover espaços de sociabilidade que primam por garantir um direito básico de todo ser humano, que é se conhecer, enriquece o processo de construção de identidade que, por sua vez, tende a ampliar a relação com o diferente. Além disso, o processo de reconhecimento de si no mundo e na relação com o outro contribui para dar sentido ao processo formativo.

Em todos os projetos descritos, as dinâmicas ou técnicas de grupo foram instrumentos importantes para o estímulo às interações sociais e à sociabilidade. Concordamos com Macruz e outrxs quando dizem:

[...] o jogo, o lúdico, viabilizado através de dinâmicas de grupo, pode possibilitar o surgimento de condições propícias para a constituição e funcionamento do grupo. Ao resgatar o relaxamento, o sorriso, o sentimento, pode facilitar a aproximação entre as pessoas e o estabelecimento da confiança, diminuindo as resistências e temores e aumentando a autoconfiança. (MACRUZ *et al.*, 2007, p. 11)

Xs autorxs afirmam – e a experiência do OJ confirma – que tais dinâmicas propiciam momentos educativos que possibilitam ao grupo vivenciar situações inovadoras em todos os níveis, ao confrontar comportamentos, hábitos e valores que levam a uma avaliação e reelaboração individuais. Ao mesmo tempo, possibilitam o conhecimento mútuo, a sensibilização e a integração. Muitas vezes, a partir de uma dinâmica de grupo, aqueles que nunca tinham trocado uma palavra percebiam-se e iniciava ali uma interação que ultrapassava os momentos de formação, construindo fortes laços sociais.

É importante ressaltar, entretanto, que é preciso cuidado na escolha das dinâmicas e atenção ao momento para realizá-las, levando em conta o perfil e as condições do grupo com o qual se atua, mantendo-se clareza acerca dos objetivos que se pretende atingir, para evitar banalizar a sua utilização ou mesmo gerar resultados contrários ao que se esperava. Enfim, as experiências realizadas nos mostram que as dinâmicas de grupo podem potencializar dois níveis que consideramos fundamentais na dimensão educativa: o nível da sociabilidade e do aprimoramento das subjetividades individuais e o nível do próprio processo de construção de conhecimento.

Um último aspecto referente às relações diz respeito à construção de redes. Nos projetos aqui analisados, esse foi um aspecto sempre ressaltado nas avaliações finais. Embora houvesse uma heterogeneidade de perfis e desejos,

existiam também condições sociais e interesses comuns que facilitavam a ligação dxs jovens em redes, que poderiam se dar entre xs próprixs educandxs ou estender-se a outros sujeitos, com os quais tinham contato através de alguma ação do projeto, como xs convidadxs para palestras, rodas de conversa ou oficinas. O trabalho com projetos tem um potencial forte, mas normalmente existe um prazo para seu início e sua finalização. Dessa forma, a criação de redes pode potencializar as ações entre os sujeitos, uma vez que se configuram como uma ajuda mútua entre eles, ampliando o raio de ação pretendido.

Temos de levar em conta também que são muitos os fatores que influenciam potencialmente e de forma complexa a construção e configuração das redes, desde a origem social, passando pelo processo de escolarização, o território, o gênero ou mesmo a predisposição psicológica (ser tímido ou extrovertido), entre outros fatores; mas a experiência dos projetos analisados aponta o quanto promover e estimular espaços e tempos para as interações, especialmente a sociabilidade, contribui para o alargamento dessas redes.

Tais experiências corroboram também o que Santos (1994) afirma: por meio das redes de pequena escala, é possível transladar-se para as de grande escala. Na experiência do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis*, por exemplo, consideramos que a criação do *D-Ver.Cidade Cultural* compôs uma rede, que, não apenas deu um suporte para aqueles sujeitos que tinham objetivos próximos, como se estendeu enquanto plataforma de conexão e de continuidade das ações com outrxs parceirxs externxs, ampliando a rede de relações dxs jovens envolvidxs, que passaram a serem reconhecidxs na cidade. Com isso, foi possível combinar dois níveis principais de redes: as redes afetivas e as redes estendidas⁶ (SANTOS, 1994).

Santos (1994) entende que a combinação de ambas as redes contribui para exercermos o que ele intitula como “conjunto de ações” que podem ter maior ou menor intensidade dependendo do conjunto de forças envolvidas. Um outro exemplo é do *Projeto InterAgindo*, no qual a constituição de redes possibilitou um conjunto de ações em prol de luta por melhores condições de trabalho, relação com a chefia e autorização para participar de eventos dentro da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁶ “La red afectiva, que consiste en lo que podríamos llamar un ‘apilamiento’ (*cluster*) de personas estrechamente ligadas entre sí. [...] La red defectiva de una persona es el conjunto de individuos de aquélla está en condiciones de poder movilizar cuando necesita algo concreto. Más allá se encuentra la red extendida, a la que podemos acceder solamente a través de las personas que se encuentran en nuestra red efectiva” (SANTOS, 1994, p. 45).

Parece-nos que o incentivo à sociabilidade no cotidiano dos projetos aqui analisados contribuiu significativamente para o desenvolvimento de identidades positivas, da solidariedade e do compartilhamento de sentidos acerca da própria formação. O conjunto de ações desenvolvidas remete ao necessário cuidado com as relações sociais nos processos educativos e, especialmente, das relações de sociabilidade para a construção de espaços formativos mais horizontais, potencializadores de encontros e da constituição de redes de cooperação, trabalho e empoderamento social, cultural e político de jovens.

A formação como prática da autonomia

Na diversidade das ações educativas do OJ, é possível apreender, para além das temáticas e objetivos específicos de cada uma delas, a preocupação comum com que o processo formativo fosse construído junto com xs jovens e não para elxs. Significou uma postura na qual pretendíamos que x jovem se assumisse como protagonista do processo de formação, implicando em escolhas, decisões, compromissos e investimentos realizados, mediados pelo exercício da (auto)avaliação constante, coerente com uma proposta da Educação Popular baseada na ação-reflexão-ação. Acreditamos que tais práticas expressam o princípio metodológico da autonomia.

Para isso, problematizamos: o que entendemos por autonomia? Em que medida os projetos aqui analisados estimularam ou não a construção de jovens autônomxs?

Existem noções que, de tanto serem utilizadas nas mais diversas situações, passam a ganhar sentido por si mesmas, a ser autorreferentes, como se a sua simples enunciação já explicitasse toda a complexidade do real. Esse é o caso da noção de autonomia. O dicionário Houaiss (2001) a define como a “capacidade de auto governar; direito de um indivíduo tomar decisões livremente; independência moral ou intelectual; liberdade”. Mas tal capacidade é resultado de um processo de aprendizagem, já que ninguém nasce autônomo! É o que nos diz Machado (2016), refletindo sobre a noção de autonomia em Paulo Freire:

[...] a autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 20). A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é um vir a ser (FREIRE, 2000, p. 121). Por isso a autonomia é um exercício de liberdade (MACHADO, 2016, p. 53).

Fica muito claro que falar em autonomia é falar da capacidade do indivíduo de fazer escolhas e decidir por si mesmo, assumindo dessa forma a responsabilidade das decisões tomadas. Tal capacidade é resultado de um processo de construção dialógica de toda uma vida. Nesse sentido, não podemos cair no risco de pensar que o sujeito autônomo é aquele independente dxs outrxs.

Como já discutimos anteriormente, partimos da noção na qual o ser humano é essencialmente social, se constitui na relação com o Outro e, nesse sentido, dependente do Outro. Com Castoriadis (1982), aprendemos que a autonomia pode ser pensada como a tomada de consciência do Outro em si, o domínio do consciente sobre o inconsciente, no qual a consciência toma o seu lugar enquanto instância de decisão. Nessa perspectiva, não podemos pensar na eliminação total do Outro, nem na existência de uma verdade própria do sujeito num sentido absoluto. A autonomia não seria, assim, um ente absoluto de um sujeito abstrato, mas sim uma ação intersubjetiva: “A verdade própria do sujeito é sempre participação em uma verdade que o ultrapassa, que se enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia” (CASTORIADIS, 1982, p. 129).

Nesse sentido, a autonomia só é concebível filosoficamente como um problema de relação social. A construção da autonomia consiste um processo de construção de si, a partir da relação com o Outro. Para Melucci (1996, p. 15) “a busca de uma morada para o eu transforma-se numa vivência obrigatória, e o indivíduo deve construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações”.

Se a busca pela autonomia é um processo inacabado, que perdura por toda a vida, ela assume contornos próprios na fase da juventude. León (2005), em um estudo multidisciplinar sobre as transformações que ocorrem no processo de entrada nas fases da adolescência e juventude, identifica as profundas mudanças qualitativas na estrutura do pensamento dxs jovens. Segundo o autor, começa nessa fase uma reconfiguração de um raciocínio social, sendo importantes os processos identitários individuais, coletivos e sociais que contribuem para a compreensão de si mesmxxs, das relações interpessoais, institucionais e sociais.

O autor complementa destacando que a adolescência e a juventude são fases nas quais “o raciocínio social [...] se vincula com o conhecimento do eu e dos outros, a aquisição das habilidades sociais, o conhecimento e a aceitação/negação dos princípios da ordem social, e com a aquisição e o desenvolvimento moral e de valor” (LEÓN, 2005, p. 11), o que revela a importância e os riscos da fase da juventude, pois é nela que o indivíduo tem as condições biológicas e psíquicas para construir as suas identidades e aprofundar o processo de sua construção como sujeito autônomo.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade do desenvolvimento de processos educativos que possam criar condições e estimular a construção da autonomia. Os projetos aqui analisados nos permitem dizer que as propostas formativas devem ser espaços em que esses sujeitos possam realizar “percurso de experimentação de si mesmos, abrindo espaços de autoconhecimento, de reconhecimento de expectativas e incertezas, de vivências do presente e de desejos em relação ao futuro, constituindo-se como um meio e instrumento de socialização” (DAYRELL, 2001, p. 21). Significa dizer que autonomia não se ensina, mas se exercita, se pratica. Daí nasce a busca por dar centralidade ao protagonismo juvenil em nossas ações formativas.

Na nossa perspectiva, a ideia de protagonismo juvenil significa muito mais uma proposta do mundo adulto para xs jovens e não tanto uma característica inerente à juventude. Ou seja, é mais uma postura metodológica, uma estratégia educativa, uma ferramenta de trabalho do que uma característica própria da juventude como uma fase da vida. Remete à própria etimologia da palavra, que, conforme vimos no capítulo 2, se relaciona às palavras gregas *protos*, que significa principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor. Para o OJ, protagonismo juvenil refere-se a uma postura teórico-metodológica na qual x jovem é vistx e tratadx como sujeito, interlocutor/a e corresponsável pelos processos de formação desenvolvidos desde a sua concepção até a sua avaliação, fazendo deles espaço de exercício de escolhas e decisões e de assunção de responsabilidade por elas.

Ao analisarmos experiências educativas com/para jovens nos últimos anos, no Brasil, podemos constatar que boa parte dos projetos que incluem a proposta de estimular o protagonismo juvenil nos seus objetivos tende a reduzi-lo a um fazer coisas, que se materializa na prestação de serviços – muitas vezes sem remuneração, nomeado de trabalho voluntário. Nessas propostas, x jovem só é considerado protagonista no fazer, mas quase nunca é escutadx nas suas demandas e necessidades reais. Em nome do protagonismo juvenil, o que vemos ocorrer é uma instrumentalização da ação dxs jovens e sua responsabilização por intervenções sociais complexas e descontextualizadas. É muito comum também não serem escutadx ou levadx em conta na definição dos temas e conteúdos a serem trabalhados. Geber (2010), por meio de um estudo de oficinas culturais e profissionalizantes ofertadas para jovens, constata que tais ações são frequentemente estruturadas previamente pelas políticas públicas sem uma consulta ao público alvo sobre seus interesses, desejos e demandas.

Nesse sentido, o OJ tem apostado sempre na viabilização de ações nas quais xs jovens possam elaborar e vivenciar as diferentes etapas de uma intervenção social, desde o seu planejamento até a sua avaliação. Isso aconte-

ceu sistematicamente nas mostras culturais e nos projetos elaborados pelxs educandxs do *Formação de Agentes Culturais* e do *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, mas também em outras tantas experiências de organização do processo educativo, nas quais xs jovens foram distribuídxs nas mais diferentes comissões, responsabilizando-se pelo desenvolvimento das tarefas, para desenvolver oficinas, elaborar murais ou sites, cuidar dos lanches etc., o que gerou um maior envolvimento com o projeto.

Durante o curso, nos empenhamos em dar visibilidade às experiências e aos saberes dxs educandxs nas atividades formativas, o que permitiu manter um ambiente de confiança coletiva fundamental para as ações desenvolvidas. Na condução de oficinas pelxs próprixs educandxs, elxs puderam exercer as tarefas de planejamento e execução de atividades pedagógicas. Nas atividades de culminância e encerramento das duas turmas, a dimensão da autonomia se mostrou com maior intensidade. Na primeira experiência, xs educandxs viveram as etapas e desafios de construir coletivamente projetos de intervenção social que pudessem ser submetidos a entidades de apoio e financiamento. Na segunda turma, foi possível trabalhar uma ação mais ambiciosa, que envolveu a produção de uma mostra artística num espaço cultural, exigindo articulação e compromisso para a execução de suas diferentes etapas (formulação, avaliação de viabilidade, pré-produção, produção, montagem, divulgação, registro etc.). Entendemos, assim, que o exercício da autonomia está diretamente ligado ao estabelecimento de relações de confiança e de comprometimento pessoal e interpessoal com propostas, projetos e ações.

Além de seu caráter pedagógico, entendemos que a formação para a autonomia tem uma dimensão social e política. Como pontua Castoriadis (1982, p. 129), “a concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva”. Desse modo, buscamos conectar nossas ações com jovens à construção de um modelo de sociedade mais justo e humano.

A pesquisa como princípio educativo

Ao analisar as experiências educativas desenvolvidas pelo OJ, podemos destacar alguns focos de atenção comuns aos/às educadorxs. O primeiro deles refere-se ao levantamento de desejos e expectativas dxs educandxs em relação ao processo formativo, realizado sempre no início de cada um dos projetos, utilizando as mais diferentes técnicas pedagógicas. Uma segunda preocupação evi-

dencia-se no interesse permanente em conhecer xs educandxs com xs quais se pretendia atuar, buscando de diversas formas levantar informações que permitissem construir seu perfil socioeconômico e cultural. Outra atitude comum dxs educadorxs era a busca permanente por mobilizar a curiosidade dxs educandxs em relação ao território onde viviam, à cidade em que moravam, aos/às colegas do projeto etc., incentivando-xs a desenvolverem pesquisas através das quais pudessem ter um papel mais ativo no processo de construção de conhecimentos.

Tais ações demonstram a escolha metodológica do OJ em partir do contexto dxs jovens e se pautar no conhecimento e na interlocução direta com xs educandxs, fazendo da investigação um elemento estruturante das ações formativas. É o que nos leva a refletir sobre a pesquisa como princípio educativo nas ações educativas com jovens.

Partimos da ideia de que o processo de produção de conhecimentos através da pesquisa não se resume a espaços consagrados para tal, como a universidade ou centros de investigações, mas sim que ela deve estar presente em qualquer espaço educativo. Da mesma forma, temos clareza de que xs jovens com xs quais atuamos também são produtorxs de saberes, ou seja, chegam aos nossos projetos com experiências, práticas sociais e saberes quase sempre invisibilizados nos espaços educativos. Cabe a nós desenvolver um processo de tradução de saberes que, no dizer de Boaventura (2002), é uma forma de reconhecer e valorizar os múltiplos saberes sociais, acreditando que nenhuma cultura ou saber é completo em si mesmo.

Pensar a pesquisa como princípio educativo implica provocar a *sensibilidade intelectual* dx educador/a, diante da realidade dos sujeitos que estão envolvidos no processo de formação. Acreditamos que “não é possível um profissional adotar práticas que dialoguem com a juventude sem ele próprio assumir posturas e atitudes que o coloquem em estreito contato diálogo com essa mesma juventude, incorporando tal postura à sua identidade profissional” (ALVES; HERMONT, 2014, p. 13). Entendemos essa *sensibilidade intelectual* como o exercício de reflexão constante (sistemizado ou não) da realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Ao mesmo tempo que se trata de algo subjetivo, tendo em vista que se insere no campo da sensibilidade e da reflexividade humana, também ganha um caráter racional, na medida em que é necessário um rigor nos processos de implementação, sistematização e análise dos dados, resguardando as devidas especificidades, para a sua utilização nas práticas pedagógicas. Assim, essa *sensibilidade intelectual* conduz x educador/a a olhar para os sujeitos de forma interessada e aberta e ao mesmo tempo fazer uma reflexão crítica dessa realidade de modo a construir práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas e necessidades do grupo com o qual atua.

Consideramos que a pesquisa enquanto princípio educativo se viabiliza na concretude da investigação nas ações educativas cotidianas, seja como meio para a construção de saberes, seja como referência na postura dx educador/a. Ela pode ser o fio condutor da relação pedagógica que envolve educador/a, educandx, produção do conhecimento e instrumentos de mediação.

Para Freire,

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 30-31).

Ou seja, não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Torna-se necessário colocar em pauta a pesquisa como exercício permanente de ação-reflexão-ação, como viemos reiterando. E pesquisar nos espaços/tempos educativos é se colocar como educador/a-pesquisador/a nos diferentes espaços de formação que se (re)significam como “salas de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), ou seja, nas visitas, passeios, intervenções, reuniões de planejamento e formação da equipe. Ao buscar compreender a realidade dos sujeitos envolvidos através da investigação, espera-se que x educador/a passe a (re)conhecer essa realidade como parte integrante da formação. Dessa forma, a pesquisa passa a se configurar como um princípio educativo, com x educador/a reconhecendo a importância do conhecer para compreender e, principalmente, do conhecer para educar.

Para implementar a pesquisa como princípio educativo, o OJ buscou construir uma metodologia inspirada na tríade que constitui o conhecimento antropológico, o ver-ouvir-registrar, inspirados em autores como Clifford Geertz (1989) e Roberto Cardoso de Oliveira (1996), procurando integrar a *sensibilidade intelectual* e a postura investigativa. Ver, ouvir e registrar são três momentos da investigação que ocorrem interligados e devem ser assimilados pelx educador/a nos processos educativos.

O primeiro momento é o *ver*, que está relacionado ao olhar, ao observar. Mas o que seria, afinal, observar? Maia e Correa (2014) entendem que:

Observar é olhar atentamente, examinar com minúcia, espreitar, espionar, estudar um determinado objeto, fenômeno ou cena/cenário. O ato de observar não é um ato neutro, ingênuo, totalmente subjetivo ou intuitivo. O ato de observar é impregnado de intermediações de várias ordens. Quando olhamos um objeto, uma cena ou fenômeno, imediatamente acionamos informações (conhecimentos teóricos ou práticos, sentimen-

tos e sensações) que permitem nos familiarizarmos com o observado para conhecê-lo e compreendê-lo (CORREA; MAIA, 2014, p. 18-19).

As autoras chamam a atenção ainda para a complexidade do ato de observar. É muito difícil observar e descrever uma situação, por exemplo, sem acrescentar interpretações. No trabalho com jovens, o exercício do *ver* é fundamental para que possamos ultrapassar as representações quase sempre negativas que lhes são atribuídas, como já discutimos anteriormente. Ao mesmo tempo, é o esforço em compreender a realidade na qual estão inseridxs xs jovens, buscando superar as aparências, o próprio conhecimento do senso comum. Ou seja, é fazer o exercício de desnaturalizar nosso olhar sobre xs jovens e sua realidade, sobre o fazer pedagógico e sobre os espaços de formação e suas possibilidades. É o exercício de pensar, de questionar, de interrogar os nossos próprios pensamentos.

Laraia (2007) mostra que num trabalho de investigação antropológica, um dos exercícios essenciais se fundamenta no ato contínuo de “estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho”. Enquanto educadorxs, entendemos que o processo de *desnaturalizar* passa pelo estranhamento dos sujeitos em formação e sua realidade, das ações desenvolvidas no processo educativo com seus espaços e tempos, até mesmo o estranhamento delx próprix enquanto educador/a. Passa também pela familiarização do estranho, daquilo que x educador/a não conhece sobre a realidade dxs jovens, que é próprio das experiências sociais, culturais e geracionais desses sujeitos.

X educador/a, ao levar em conta o momento investigativo do *ver* nos processos educativos, deve exercitar o seu olhar para conseguir enxergar para além do aparente, enxergar o mundo com lentes que ultrapassem os seus valores, o seu jeito de encarar as situações, suas crenças, seu modo de pensar.

Aliado ao *ver*, um segundo momento do processo investigativo é o *ouvir*. Pauta-se especialmente pelo exercício da escuta sensível e aberta, que permite voltar à realidade e tentar perceber se aquilo que é observado e dito é compartilhado pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (MAIA; CORREA, 2014).

O *ouvir* é um ponto forte da metodologia, pois possibilita uma troca entre a leitura de mundo dx educador/a e a leitura dx educandx. A escuta⁷ exige o exercício do silêncio por parte dx educador/a se quiser obter “explicações” dadas

⁷ Nesse texto, utilizamos a noção de ouvir e escutar como sinônimos para seguirmos a lógica de Oliveira (1996). Mas concordamos com alguns autores, como Freire (1996), que pontuam a diferença entre ouvir, o ato físico, e o escutar, o ato dialógico.

pelxs próprixs educandxs. E isso é mais importante quando xs educandxs são jovens, que tendem a ser silenciadxs nos diferentes espaços que ocupam, seja na família, na escola e/ou no trabalho, em que nem sempre vistxs como interlocutorxs legítimxs, dada a sua suposta imaturidade ou irresponsabilidade.

Freire (2015) pontua que:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. [...] É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (FREIRE, 2015, p. 114).

O terceiro momento da metodologia é o *registrar*. A produção contínua de notas e apontamentos sobre tudo o que é visto e escutado garante a continuidade do trabalho investigativo, por permitir o retorno e a reflexão acerca dos processos vivenciados. Maia e Correa (2014) explicitam duas etapas importantes no processo: um primeiro registro “estando lá”, ou seja, fazendo anotações mais amplas e detalhadas do que foi observado e ouvido, sem uma sistematização criteriosa das informações; podem ser feitas anotações mais livres, enfatizando mais a descrição e não tanto as interpretações dos dados. A segunda etapa é mais reflexiva e busca um registro final mais elaborado, retratando um olhar mais distante do ouvido e observado, mas sempre revisitando as anotações e os outros instrumentos de pesquisa que se tenham utilizado. A interpretação se dá através de reflexões, em diálogo com o acúmulo teórico dx educador/a.

Nas experiências educativas do OJ, a metodologia do *ver, ouvir e registrar* foi uma maneira encontrada de articular a formação com a pesquisa para (re)conhecer os sujeitos da nossa prática nas suas especificidades, compreendendo de forma mais elaborada a condição juvenil dxs educandxs.

Nos projetos aqui analisados, buscamos identificar e compreender quem eram as pessoas com as quais iríamos desenvolver o processo formativo, construindo um diagnóstico acerca dos sujeitos e contextos envolvidos nesse processo: quem são essxs jovens? Qual o gênero e idade? Como se declaram no que tange à cor/raça? Onde e como vivem? Estudam? Trabalham? Qual é o seu cotidiano? O que pensam sobre si mesmxs e sua realidade? É importante ressaltar a importância de o diagnóstico abranger o conhecimento do território onde xs jovens se inserem pela centralidade que este ocupa nas vivências juvenis, como já discutimos anteriormente. Questões como essas buscam

apontar para demarcadores e pertencimentos sociais, econômicos e culturais dxs jovens, cujas respostas podem ser apreendidas a partir de diferentes instrumentos de pesquisa.

Nas experiências do *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis*, o diagnóstico sobre os perfis e a realidade vivenciada pelxs educandxs foi construído inicialmente por meio de aplicação de questionários, e depois foi ampliado com a realização de entrevistas com xs próprixs jovens. Na experiência do *InterAgindo* e do *Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais*, um questionário foi entregue na cerimônia de abertura, contribuindo para o conhecimento prévio dxs participantes. Em alguns casos, a ação de pesquisa foi mais ampla e sistemática. No *Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis*, o OJ desenvolveu a pesquisa *Juventude, práticas culturais e identidades negras*⁸, tendo como universo os grupos integrantes do projeto. A investigação privilegiou uma abordagem etnográfica e a observação participante, acompanhando os grupos nos ensaios, festas, shows e outras atividades coletivas. Foram realizadas também entrevistas com pelo menos três integrantes de cada grupo. A sua análise possibilitou aprofundar o conhecimento sobre xs integrantes do projeto.

Na pesquisa diagnóstica, além de conhecer dimensões relativas aos pertencimentos sociais e culturais dxs jovens, também emergem elementos sobre seus desejos e expectativas quanto à formação. Os resultados dessa pesquisa reverberam nas práticas pedagógicas, desde a definição dos objetivos aos conteúdos e ao desenvolvimento do processo educativo. Nas três experiências, foram levantadas demandas e expectativas dxs jovens quanto aos projetos por meio de questionário (no *InterAgindo*) ou grupo focal (no *Formação de Agentes de Projetos Sociais*). A sistematização desses dados forneceu as bases para (re)construir as propostas iniciais, retratando a dimensão do *registrar*, potencializando um *ver* e um *ouvir* diferenciados que repercutiram na construção dos planejamentos a partir de sujeitos concretos, que pensam e sentem, têm gênero, cor/raça, sexualidade, origem social e têm relações diferenciadas com e em determinados espaços, tais como: a família, o trabalho, a escola ou o território.

No *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, muitxs educandxs, por exemplo, chegaram ao curso com experiências significativas de trabalho co-

⁸ A pesquisa *Práticas culturais, juventude e identidade negra* foi coordenada pelo professor Juarez Dayrell e pela professora Nilma Lino Gomes, realizada entre 2002 e 2003, contando com o apoio da Fapemig. Cf. GOMES, 2004; DAYRELL, 2005.

munitário e de militância política e cultural que se tornaram fontes de reflexão, oportunizando que eles se distanciassem delas, colocando suas práticas e crenças num espaço mais amplo de reflexão e a avaliação.

Um outro nível da pesquisa como princípio educativo é o estímulo para que xs próprixs educandxs desenvolvam processos investigativos como parte do processo de formação. Nas oficinas trabalhadas no Projeto *InterAgindo*, como a intitulada Juventude e Campo de Possibilidades, uma das atividades foi a aplicação de um questionário entre xs jovens que, depois de sistematizado por elxs próprixs, serviu de material para refletirem acerca da realidade em que estavam inseridxs. Articulada a essa atividade, xs educandxs foram convidadxs a pesquisar os espaços a que tinham acesso no bairro e na cidade no que tange a cursos, acesso a bens culturais, entre outros. Essa pesquisa foi registrada no aplicativo do *Google Maps*⁹, evidenciando os locais que costumavam frequentar no seu cotidiano, servindo de base para uma reflexão sobre o acesso cultural na cidade e suas desigualdades. Forneceu também material para uma reflexão posterior sobre Projeto de Futuro e Campo de Possibilidades.

Já no Projeto *Formação de Agentes Culturais Juvenis*, a questão da elaboração de projetos sociais foi central. A primeira fase do processo incluiu um diagnóstico do bairro ou da área de atuação dx educandx, através do qual xs jovens foram estimuladxs a (re)conhecer a realidade em que viviam, incluindo as instituições, programas e ações sociais ali existentes e as demandas dxs moradorxs de cada contexto. Os dados, depois de sistematizados, passaram a integrar a justificativa do projeto que elxs próprixs elaboraram.

No *Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais*, xs jovens desenvolveram uma pesquisa diagnóstica acerca da comunidade em que atuavam ou pretendiam atuar. A investigação tinha o objetivo de conhecer os sujeitos da comunidade, bem como suas demandas, para construir um projeto de intervenção que se adequasse à realidade dos públicos-alvo.

Nesses exemplos, xs educandxs puderam perceber a importância do local de moradia, não apenas pelas suas marcas e diferenças econômicas, mas também pelas dimensões e diferenças sociais e culturais, especialmente no que tange ao acesso a determinados bens e serviços. Regina Novaes (2006) pontua a influência do local de moradia:

⁹ *Google Maps* é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google.

O endereço faz toda diferença, “abona ou desabona, amplia ou restringe acessos”. Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão de estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, conjuntos habitacionais, comunidades (NOVAES, 2006, p. 106).

É interessante refletir sobre essa questão, especialmente no que se refere aos estigmas e à centralidade do território para a vivência da condição juvenil, sendo um importante ponto de partida para apreender a realidade dxs jovens.

Essas, entre outras experiências compartilhadas, buscaram desenvolver nxs educandxs o desejo pela pesquisa e a atitude como pesquisador/a, a busca pelo entendimento da sua própria realidade e, por sua vez, a construção de uma aprendizagem baseada no protagonismo e na autonomia. Veiga (2004) pontua que os sujeitos que percorrem o caminho da investigação atrelado ao caminho do ensino atingem certa independência intelectual, porque aprendem a pensar por si sós, a (re)construir conhecimentos; saem, assim, da condição de objeto para a condição de sujeitos. Não estamos negligenciando aqui o papel dx educador/a, pois acreditamos que elx desempenha uma função importante na passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, como lembra Freire (2015):

[...] a curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. A “curiosidade epistemológica” é a superação e não a ruptura da curiosidade, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2015, p. 31).

Um outro nível ainda da pesquisa como princípio educativo ocorre no cotidiano do processo formativo. Nos projetos aqui analisados, eram identificados, a partir da utilização das mais diferentes técnicas ou dinâmicas de grupo, os saberes prévios dxs educandxs acerca de determinada temática que constituíam o ponto de partida para construir outros saberes. No desenvolvimento do Projeto *InterAgindo*, por exemplo, em todas as oficinas havia um momento para identificar e sistematizar os saberes prévios através da técnica da “chuva de ideias”. Na discussão sobre drogas e redução de danos, por exemplo, a oficina foi iniciada questionando aos/às jovens: “Droga é...”. A partir des-

se estímulo, cada jovem deveria escrever em um papel o seu entendimento sobre droga e esse foi o ponto de partida para a reflexão sobre o tema.

A experiência do OJ aponta que as atividades de pesquisa não podem ser trabalhadas de maneira isolada ou pontual, nem apenas mediante o uso de instrumentos metodológicos sistematizados (questionário, grupo focal, entrevista etc.), sendo importante que perpassem todo o processo de formação e a própria postura investigativa dx educador/a em qualquer momento do trabalho educativo. Os variados momentos de encontro entre educandxs e educadorxs, por exemplo, foram espaços privilegiados de diálogo, de conversas, de “olhar e ouvir” atentamente xs jovens. Víamos e ouvíamos desejos relativos ao processo de formação que muitas vezes não eram explicitados nas avaliações realizadas. No *InterAgindo*, por exemplo, foi em um desses momentos informais que xs educadorxs tiveram conhecimento de histórias marcantes relacionadas ao preconceito racial envolvendo três educandas, o que possibilitou que tais vivências fossem de alguma forma trabalhadas no curso. Situações como essa eram levadas para a reunião de equipe, que discutia as estratégias coletivas para enfrentar a questão, incluindo a busca por mais informações e de formação da própria equipe sobre o tema.

Esse caso evidencia a importância da pesquisa para possibilitar uma maior articulação entre as temáticas do processo formativo com as identidades e as vivências de cada um/a. Temos clareza de que tal articulação contribuiu e muito para que xs jovens atribuíssem um sentido à formação, pois, como lembra Cesar Coll (2002, p. 154), “podemos dizer que construímos significados se somos capazes de estabelecer relações entre o que aprendemos e o que conhecemos”.

Por fim, enfatizamos que a pesquisa como princípio educativo é essencial para práticas educativas com jovens, pois educadorxs e educandxs,

[...] desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problemas. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais e mais. Estará, aliás, no reconhecimento de seu pouco saber de si umas das razões dessa procura (FREIRE, 1987, p. 32).

Aos/às educadorxs, o desafio é descobrir a si mesmxs enquanto educadorxs que se movem primeiro como gente, é praticar a ação-reflexão-ação diante dxs jovens e desenvolver as melhores metodologias de trabalho. Uma parte significativa da equipe de educadorxs do OJ era formada por pesquisadorxs, o que, no entanto, não xs tornava privilegiadxs nos processos de formação. O desafio maior era o de construir pontes de “tradução de saberes” (SANTOS, 2002).

A pesquisa como princípio educativo e como prática pedagógica busca exatamente o resgate do sentido mais profundo do investigar, que deve partir da escuta sensível e do olhar de estranhamento do que parece tão familiar. Instigar a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000) implica construir com xs educandxs uma compreensão mais aprofundada sobre si mesmxs e sobre a realidade na qual se inserem, fornecendo elementos para se construírem como sujeitos autônomos.

O processo de construção de conhecimentos a partir das realidades vividas

Todos os princípios refletidos até aqui se encontram imbricados no processo de construção de conhecimentos no cotidiano das ações educativas do OJ. O ponto de partida desses processos são as realidades concretas vivenciadas pelxs jovens: os contextos de vida e as filiações dos sujeitos com os quais trabalhamos são a matéria-prima para pensarmos os objetivos dos projetos e definirmos os conteúdos a serem abordados.

Embora o OJ tenha uma longa trajetória de trabalho com jovens, cada experiência formativa é compreendida como singular, baseada num encontro entre educandxs e educadorxs marcados por vínculos sociais plurais. E embora reconheçamos que as condições econômicas sejam um fator fundamental para a produção de desigualdades sociais, entendemos que indivíduos, mesmo quando ocupam uma mesma posição social, podem vivenciar o mundo de formas muito distintas. Tal como Martuccelli (2007), acreditamos que, hoje, haja uma menor homologia entre processos estruturais (econômicos, sociais, espaciais), trajetórias coletivas (de gênero, classe, racial, religião) e as experiências pessoais, abrindo espaço para a produção de formas múltiplas de singularização.

Pensar os indivíduos a partir das suas experiências concretas não significa reduzi-los a uma individualidade simplista, mas compreender que são cada vez mais sínteses singulares e complexas de múltiplos pertencimentos socioculturais e condições históricas. Somente a partir deles podemos avaliar a necessidade de aprofundamento dos nossos conhecimentos próprios sobre elxs (por meio de levantamentos e estudos teóricos), o que se observa desde as primeiras experiências de formação empreendidas pelo OJ.

Entendemos que qualquer processo com intenção formativa envolve ao menos quatro elementos fundamentais: os sujeitos que aprendem, os sujeitos que organizam a aprendizagem, o contexto em que se desenvolvem as ações e o conhecimento em si (LITTO, 2011 *apud* GOHN, 2014).

Nos processos de formação desenvolvidos pelo OJ, essas dimensões são pensadas de forma articulada entre si, com destaque para o papel ativo dxs educandxs na construção de conhecimento e da sua centralidade nos processos de organização dos espaços, das relações e dos conteúdos.

Como vimos, educadorxs e educandxs não necessariamente ocupam posições hierárquicas diferenciadas ao definir os conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem. As propostas de formação do OJ são orientadas pela escuta sensível; pelo reconhecimento das demandas, dos pertencimentos sociais, das visões de mundo dxs educandxs e pela construção partilhada das ações e conteúdos.

Pensar processos de formação de modo processual e participativo implica, para cada um dos três projetos aqui analisados, a construção de propostas, de conteúdos e de processos de ensino-aprendizagem distintos, uma vez que cada iniciativa foi desenvolvida conjuntamente com sujeitos inseridos em contextos históricos, políticos e socioculturais específicos.

Nesses contextos de construção de conhecimento, a definição de conteúdos é elemento central de um processo formativo, dada a sua relevância política, e demanda perguntas como aquelas discutidas no item anterior: Quem é o público-alvo? Quais são suas experiências prévias? Quais são seus *backgrounds* socioculturais? Que saberes possuem? O que desejam saber? Por quais espaços geográficos, culturais e políticos circulam? O que se pretende alcançar?

Primeiramente, buscamos pensar nxs jovens como sujeitos – sujeitos de saber, de desejos e de direitos – e reconhecer suas experiências e perspectivas como matéria-prima sobre o qual se organizariam e se ancorariam os processos de produção de conhecimento, tal como vimos anteriormente.

Buscamos, de forma dialógica, articular uma perspectiva de reconhecimento dxs educandxs como sujeitos socioculturais, de direitos (DAYRELL, 2003), e sujeitos desejantes de reconhecimento, de segurança, de ter voz, mas também de experimentar e aventurar-se por novos caminhos. Para Charlot (2000), todo processo educativo pressupõe um desejo, “um desejo de” algo que só pode ser encontrada num “outro” que tenha significado para um sujeito e que seja capaz de gerar “mobilização”. Essa noção traz implícita a ideia de movimento, de algo que é posto em ação desde dentro.

Muitxs dxs jovens com quem o OJ tem trabalhado já exerciam algum tipo de protagonismo significativo em espaços sociais em que viviam e circulavam. São sujeitos que encontraram nas ações, na militância e/ou no trabalho sociocultural um meio de existir socialmente em suas comunidades de origem, nos espaços públicos da cidade, no mundo do trabalho, em movimentos sociais e nos circuitos de arte popular, mas que nem sempre tiveram

a oportunidade de refletir de forma mediada e compartilhada sobre seus fazeres, angústias e sonhos.

Os conteúdos presentes em cada um dos projetos, apesar das suas particularidades, também deveriam partir da realidade vivenciada pelos públicos, seus saberes e experiências prévias. Como vimos no item anterior, as informações apreendidas por meio da pesquisa sobre esses sujeitos concretos (afiliações políticas, religiosas, culturais) não foram pensadas como variáveis abstratas (ou indicadores sociais), mas sim como modos de compreendermos os sujeitos concretos, marcados pelos seus múltiplos – e muitas vezes contraditórios – pertencimentos.

Nesse processo, a pesquisa como um princípio educativo permite, ao mesmo tempo, que trabalhem a dimensão do (re)conhecimento dxs jovens em sua diversidade e integralidade, mas também busquemos provocar xs educandxs a ultrapassar suas experiências e ampliar seus conhecimentos. Despertar a curiosidade dxs educandxs é uma premissa para um processo educativo capaz de transformar a elxs mesmxs e a realidade que xs circunda. Freire (1996) reconhece que a curiosidade é uma necessidade ontológica do ser humano, que lhe permite compreender e modificar a sua posição existencial. No caso específico dxs jovens, elxs vivenciam uma etapa da vida marcada por processos crescentes de construção da autonomia do pensar, do posicionar-se politicamente, do interagir com contextos sociais mais amplos e distantes daqueles universos em que construíram suas experiências de socialização primária.

É importante reiterar que o OJ tem buscado, em suas ações de formação, instigar uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) que ultrapasse a curiosidade ingênua e imediata, para construir uma educação baseada no perguntar interessado e sistemático, que se materializa pelo exercício de afastamento e aproximação das realidades vivenciadas pelxs educandxs e educadorxs.

Nessas ações formativas, a noção de aprendizagem significativa (COLL, 2002) explícita e reafirma a crença do OJ na centralidade da construção de significados pelxs educandxs nos processos de ensino-aprendizagem. O autor compreende que construir significados é estabelecer “relações entre o que aprendemos e o que conhecemos”, ou seja, integrar novos elementos aos nossos esquemas cognitivos, afetivos e comportamentais.

Partilhamos com Coll (2002) o entendimento de que existem duas condições fundamentais para que uma aprendizagem seja significativa: a primeira é que um “conteúdo possua uma certa estrutura interna, uma certa lógica, um significado em si mesmo”, enquanto a segunda se refere à necessidade de que

esse conteúdo possa ser colocado em relação com as redes de significado já construídas. O meio (os ambientes de aprendizagem e a ação dxs educadorxs) desempenha um papel fundamental como mediador entre os conhecimentos dx educandx, sua visão de mundo e sobre si mesmxx, sua forma de aprender e os objetos de conhecimento, sejam eles conceitos, valores, procedimentos ou comportamentos.

Nas experiências aqui analisadas, é possível apreender a existência de três momentos que se articulam no processo de construção de conhecimentos que concretizam de alguma forma todos os princípios metodológicos aqui refletidos no fazer cotidiano da formação. São eles: a *problematização*, a *ampliação* e a *síntese* dos saberes construídos.

A partir de atividades grupais (dinâmicas, levantamentos, enquetes), buscamos conhecer xs educandxs e suas demandas, para adensar ações de *problematização*, que se baseiam no exercício de estranhamento e desnaturalização das realidades imediatas, sejam elas condições de vida, desigualdades educacionais, de gênero e de raça ou identidades políticas, religiosas ou sexuais. É o momento de levantar também os saberes prévios dxs educandxs sobre o tema ou questão que está sendo trabalhada, além da criação do clima favorável ao trabalho coletivo. Nessas ações, buscamos sempre trazer à tona a historicidade dos fenômenos sociais, ou seja, reafirmar o caráter mutável – e, portanto, passível de transformação – da vida social. No curso de *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, por exemplo, pudemos experimentar esse exercício de situar historicamente os acontecimentos em diferentes atividades, como nas discussões sobre a função social da escola ou das relações de gênero.

O trabalho de desnaturalização não se restringe à questão histórica, e exige sua inter-relação com a busca pelas razões e interesses humanos envolvidos naquela situação, sejam eles de teor econômico, religioso ou cultural. É o momento da *ampliação*.

Atividades de pesquisa bibliográfica, de investigação em campo nos próprios contextos de inserção dxs educandxs ou em outros espaços de ação sociocultural, da visita e do diálogo com atores sociais e profissionais, bem como experimentações com linguagens artísticas e tecnológicas – que valorizem os potenciais expressivos dxs jovens – são a base para a *ampliação* dos conhecimentos tensionados e partilhados. Nesse momento, buscamos construir coletivamente elementos que possam contribuir para uma compreensão mais elaborada do fenômeno em questão. Xs educandxs do curso de *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, por exemplo, tiveram a oportunidade de fazer leituras mediadas sobre autores como Bourdieu, Geertz ou Paulo Freire, que permitem localizar e sistematizar ideias mais intuitivas e práticas cotidianas

em torno de quadros teóricos e epistemológicos presentes nos campos da Educação, das Ciências Sociais ou da Antropologia.

Não apenas as experiências com recursos tecnológicos e artísticos, mas também outras atividades, como as oficinas construídas e desenvolvidas pelos próprios educandos, reforçam a confiança do OJ no papel da aprendizagem ativa nos seus trabalhos de formação, marcados pelo desenvolvimento da curiosidade epistemológica e da experimentação de si. Esse exercício de permitir que os participantes vejam a si mesmos como produtores e sujeitos ativos durante o processo formativo exige os educadores um deslocamento de posição nas relações sociais de ensino e aprendizagem, que são cada vez mais horizontais e dialógicas.

Nas ações educativas aqui analisadas, o “aprender fazendo” foi exercitado de forma distinta, propondo ações educativas bem concretas, da ordem do “fazer” que se alimentaram da elaboração de “produtos” intermediários, promovendo resultados palpáveis e que potencializavam as ações subsequentes. Tal proposta foi materializada na construção coletiva de fanzines, vídeo-poemas, músicas, poesias, haicais, textos e cartazes por jovens trabalhadores do *InterAgindo*; na produção de animações, painéis, projetos de intervenção e uma mostra cultural, no curso de *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, e nos processos de criação de redes e de autonomização do D-Ver.Cidade, que conseguiu criar uma dinâmica independente de funcionamento, ao fim do processo de *Formação de Agentes Culturais Juvenis*.

Por fim, a tarefa de *síntese* é construída nas avaliações de forma processual entre educadores e educandos, durante as atividades de formação, bem como em ações específicas que se materializaram em mostras ou elaboração de projetos de intervenção que catalizariam as diferentes aprendizagens construídas.

Como pode ser notado, os processos de produção de conhecimentos que perpassam os projetos de formação desenvolvidos pelo OJ são desenvolvidos numa relação dialética entre as experiências de vida dos públicos-alvo dos projetos, seus contextos de inserção social e/ou profissional e o conjunto de problemáticas (juvenis, educacionais, políticas) sobre as quais pesquisadores politicamente engajados, agentes culturais e de movimentos sociais têm se debruçado nas últimas décadas.

Desse modo, busca-se produzir conhecimento, relações interpessoais e formas de intervenção sociais mais horizontais e significativas, aprendizagens significativas, menos hierarquizadas e previsíveis, além da abertura para experimentação e o acolhimento a temas e lutas por direitos sociais, políticos e civis emergentes.

O trabalho coletivo como organizador do trabalho com jovens

Finalmente, um último princípio diz respeito ao planejamento, execução, desenvolvimento e avaliação das ações formativas que, no nosso entender, constituem aspectos fundamentais da organização de um trabalho pedagógico. Essas dimensões, mais comumente tematizadas no âmbito escolar, são compreendidas também como centrais nos processos educativos desenvolvidos pelo Observatório da Juventude e são permeadas por dois eixos: a gestão democrática de ações formativas e a ênfase no trabalho coletivo.

Tais princípios se articulam com a nossa preocupação em estabelecer relações horizontais e participativas de trabalho que estejam sintonizadas tanto com práticas juvenis contemporâneas – que implicam o respeito à diversidade de modos de ser e estar no mundo, a valorização dos grupos e de suas identidades coletivas – quanto com a educação popular – que opera por meio da tríade ação-reflexão-ação e se materializa em avaliações processuais e no permanente exercício de formação das equipes.

A gestão democrática baseia-se na percepção de que tanto x educador/a quanto x educandx são sujeitos do processo formativo, como discutido até aqui. Nas palavras de Paulo Freire (1996), “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Ao buscarmos a etimologia do termo gestão encontramos a sua origem no latim: *gero, gestum, gere*, que significa “chamar para si, executar, gerar” (LIMA, 2009, p. 12). Tal significado aponta para a ideia de construção, que envolve interlocução, diálogos e conflitos, ou seja, significa pensar a construção da prática levando em consideração os sujeitos e seus contextos de vida, bem como os desejos que os movem. Desse modo, miramos a busca pela construção de uma prática social viva, marcada pela pluralidade, diversidade e ética no fazer da prática educativa.

Uma gestão que se propõe democrática em seu sentido e sua prática social deve ser orgânica, sistêmica, isto é, precisa compreender e empreender ações no todo tendo como ponto de partida a realidade concreta dos sujeitos sociais, em um processo permanente de construção e reconstrução da sociedade (LIMA, 2009, s/p.).

A organização do trabalho pedagógico vivenciada com base nessa perspectiva influencia diretamente o processo educativo desenvolvido, pois favorece a realização de uma experiência de formação efetivamente pensada e

construída com os sujeitos que a compõem, no nosso caso específico, xs educadorxs e jovens educandxs. Tanto no projeto *InterAgindo*, quanto nos projetos *Formação de Agentes Culturais Juvenis* e *Formação de Agentes de Projetos Sociais*, experimentamos diversas práticas que refletem essa perspectiva, como a própria construção das propostas pedagógicas feitas coletivamente e de modo processual. As propostas somente se materializavam após conhecermos os nossos públicos e estabelecermos com eles as primeiras interlocuções e interações. E, mesmo assim, se mantinham inconclusas, pois à medida que a intensidade das trocas aumentava, a proposta tinha mais possibilidades de ser alterada.

O trabalho coletivo foi experimentado e construído nos diversos momentos de planejamento, de realização das atividades, de socialização e de avaliação da prática e na formação continuada da equipe formadora. A definição das atividades a serem desenvolvidas, a adequação das metodologias e o acompanhamento das ações foram sempre feitos de modo partilhado entre educadorxs e educandxs, baseando-se na escuta e no diálogo. Segundo Freire (2005), o diálogo é o lugar de encontro no qual homens e mulheres falam e escutam a “sua palavra” e a palavra do Outro. Palavra essa que pronuncia os olhares sobre o mundo, as formas de viver o mundo, a realidade na qual o mundo é vivido e significado pelos sujeitos que nele se constituem. E na interação dialógica, refletem e buscam ações sobre suas palavras, no movimento denominado de práxis: ação-reflexão-ação, para transformar o mundo.

Nas experiências vivenciadas pelo Observatório da Juventude, uma marca da experiência da prática dialógica foi o cuidado com a construção do grupo de trabalho, de modo que todxs pudessem se sentir acolhidxs e tivessem o direito à voz garantido e que cada um/a se sentisse pertencente ao processo. Os grupos de educadorxs e os educandxs são motivados a buscar respostas para aquelas quatro perguntas, discutidas no início deste capítulo, que expressam nossa proposta pedagógica: Para que educar? Para/com quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

Acreditamos ser esse um processo inicial muito importante para a coesão da prática educativa que se pretende efetivar, bem como para a constituição da identidade do próprio grupo de trabalho.

Outro aspecto que merece destaque é o do exercício da cooperação vivenciado com base no estímulo à relação de confiança entre xs educadorxs e educandxs. Como já discutimos anteriormente, a confiança é elemento fundante da prática dialógica. Segundo Freire (2005, p. 94), “a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções”. Essa relação de confiança nos possibilitou vivenciar a abertura para o

Outro, e, assim, reconhecer a diversidade das experiências, pertencimentos e interesses, que assegurou a construção de diálogos francos, mesmo diante das situações de conflito.

Nos três projetos, contávamos com uma equipe diversa em termos de qualificação e de experiências de trabalho. Essa diversidade também estava presente entre xs educandxs, com variadas inserções socioculturais e profissionais. Essa pluralidade de perspectivas demandava uma abertura para o (re) conhecimento de saberes e de formas de pensar e atuar. Ainda nesse aspecto, ressaltamos a importância do clima positivo e propositivo entre xs educadorxs e educandxs, que possibilitou a concretização cotidiana do trabalho coletivo. Assim como Freire (1996), entendemos que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (p. 136).

A manutenção do clima amistoso e coeso na equipe de trabalho era assegurada pela realização de reuniões semanais de planejamento. Nas três experiências, esses encontros permitiam a socialização e a avaliação das atividades desenvolvidas a cada semana, favorecendo a construção e os ajustes necessários daquilo que vinha sendo projetado desde a formulação das propostas iniciais de cada projeto.

Esses momentos foram se constituindo em tempos e espaços de formação continuada e de autoavaliação, que serviram para o fortalecimento da relação com xs educandxs e a sua participação ativa no processo, sendo decisivos para a construção de um ambiente mais horizontal e produtivo.

Compreendemos o planejamento como um processo coletivo, construído em diferentes momentos, em que podemos destacar a elaboração dos planos das atividades e a sua efetivação na prática, quando, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, tais planos podem ganhar novos contornos, nuances ou rumos. Por fim, o processo se completa com a reflexão sobre as práticas, com atividades de avaliação individual e coletiva.

Nos encontros semanais da equipe de educadorxs, eram comuns momentos de avaliação coletiva por meio da socialização e reflexão sobre as atividades e ações realizadas. Ao mesmo tempo, era avaliada também a prática de cada educador/a e a própria atuação da equipe como um todo.

As avaliações do *Projeto Formação de Agentes Culturais*, por exemplo, eram realizadas em vários níveis, como foi discutido no capítulo 2. Uma delas, feita com xs educandxs, tinha uma dimensão individual, em que eram levados em conta os indicadores que foram construídos coletivamente e que apontavam os aspectos que considerávamos prioritários na atuação de um/a agente

cultural: o envolvimento com o projeto; as relações no coletivo; a autoestima; a desinibição; a postura corporal; a curiosidade expressa no cotidiano; o interesse; a capacidade de iniciativa e a autonomia. No âmbito coletivo, era realizada uma avaliação sistemática do processo educativo vivenciado, com um balanço dos avanços, das dificuldades encontradas e das possíveis sugestões. Quase sempre eram levados em conta os eixos educativos, a dinâmica dos encontros, a construção do espírito de grupo e o desenvolvimento dos projetos de cada dupla.

No *Projeto InterAgindo*, foram utilizadas diferentes estratégias e metodologias de avaliação, ora envolvendo somente xs jovens educandxs, ora somente a equipe de educadorxs. Além dessas avaliações cotidianas, foram realizados pelo menos dois momentos de avaliação mais sistematizada e individual com xs educandxs, abordando questões voltadas para pontos negativos, positivos e sugestões quanto às práticas dxs educadorxs, às oficinas, à infraestrutura das salas e do transporte etc. Era realizada também avaliação coletiva das equipes de trabalho (coordenação, educadorxs, apoio pedagógico e comunicação) seguida de uma avaliação/autoavaliação individual de cada educador/a com a coordenação do projeto, como detalhamos no capítulo 3. A experiência aponta que esses momentos de avaliação repercutiram diretamente nas reflexões sobre as posturas dxs educadorxs nas relações com o trabalho, com o próprio projeto e entre xs educandxs. Dessa forma, podemos afirmar que são as práticas de avaliação que direcionavam as ações dos projetos, em um processo contínuo de reconstrução. E é por meio da reflexão sobre a prática que conseguimos o “distanciamento epistemológico” necessário para fazer dela o nosso objeto de análise, e, assim, nos aproximarmos dela ao máximo.

Assim, buscamos romper com a perspectiva de um planejamento pedagógico como processo linear, vertical e estático. Buscamos vivenciar, na prática educativa, a perspectiva de uma elaboração coletiva, em movimento, em construção-desconstrução-reconstrução constante, de maneira mais sistêmica e, ao mesmo tempo, mais multifacetada. Sistêmica, por se tratar de um processo contínuo, constituído em ciclos (considerando seus diferentes momentos), que se modificam de acordo com as diferentes realidades e contextos socioeconômicos e culturais vividos pelos sujeitos, bem como os diferentes graus de complexidade que a própria equipe formadora e xs educandxs foram adquirindo. E, multifacetada, por compreendermos que o processo de planejamento deveria ser diverso e flexível, de tal modo que atendesse às especificidades de cada grupo.

Cada uma das ações relativas à gestão e ao planejamento apresentadas compuseram, de algum modo, o último dos princípios metodológicos aqui delineados: a formação continuada da equipe. Nas três ações educativas aqui

analisadas, a experiência de ter momentos específicos para a formação de cada uma das equipes de educadorxs possibilitou o fortalecimento da identidade epistemológica do grupo, considerando as abordagens teórico-metodológicas e posicionamentos político-pedagógicos sobre o processo de formação do qual faziam parte.

Principalmente por nos dedicarmos a pensar com seriedade e profundidade sobre princípios metodológicos do trabalho com jovens e almejarmos contribuir para o seu desenvolvimento, a prática da equipe de educadorxs do Observatório da Juventude, vivida nas experiências de organização e coordenação do fazer pedagógico, reforça um conceito que Paulo Freire (1996) considera fundante da ação educativa e da formação docente, que é o da “nossa inconclusão assumida”, a partir do qual se assume a educação como processo permanente.

PALAVRAS FINAIS: POR MAIS PEDAGOGIAS DAS JUVENTUDES.

Quando escrevo me desvisto do meu corpo humano.
(Diene/Integrante do InterAgindo)

Um grande número de projetos sociais e de extensão universitária têm desenvolvido práticas de formação repletas de experimentações, inovações e repercussões significativas em diferentes contextos sociais. No entanto, são escassos os trabalhos de análise, sistematização e divulgação dessas experiências, que muitas vezes permanecem circunscritas aos/às protagonistas de tais ações. Nesse sentido, o Observatório da Juventude sistematizou alguns dos princípios e algumas das posturas metodológicas construídas nesses anos de trabalho na perspectiva de contribuir para ampliar a reflexão e o debate sobre as especificidades das ações educativas desenvolvidas com xs jovens.

O ponto de partida é o reconhecimento da educação como um processo amplo de formação humana, dinâmico e dialógico, atento à realidade socio-cultural dxs jovens, que enfrentam desafios e possibilidades nos seus processos de construção como sujeitos de direitos, de desejos, de identidades e de projetos de vida. Significa reafirmar o aparente óbvio: o sujeito jovem constitui-se como o centro do processo educativo em torno do qual deve ser construída qualquer proposta formativa

Nesse contexto, a reflexão sobre a prática educativa desenvolvida pelo OJ nos seus 13 anos de existência aponta para alguns princípios e posturas

político-pedagógicas que acreditamos ser elementos de base para qualquer proposta educativa com jovens, constituindo-se em uma Pedagogia das Juventudes. Um dos seus pilares é a centralidade das interações sociais e das sociabilidades nos processos formativos vendo nelas um potencial educativo que muito contribui para a formação humana dxs jovens.

Um outro pilar é o princípio da construção de conhecimento, cujo processo parte do (re)conhecimento das realidades vividas pelxs educandxs como matéria-prima para as práticas educativas e projetos que realizamos. Para isso, o ato de pesquisar e a curiosidade epistemológica constituem também princípios educativos essenciais, que são coletivamente construídos e se concretizam em atos de transformação individuais e sociais. Tais processos são norteados pela compreensão da autonomia dx jovem como um exercício de aprendizagem que se dá na prática cotidiana dos processos formativos, incentivando-x a realizar escolhas e assumir a responsabilidade por elas, contribuindo para ampliar o espírito de transformação que mobiliza as juventudes.

O exercício de explicitar e transformar numa publicação aquilo que fizemos durante mais de dez anos, de forma implicada e, muitas vezes, apaixonada, exige também que, nesse momento, apliquemos a nós mesmos a recomendação dos etnógrafos de perseguir “o estranhamento daquilo que nos é familiar”. De outra parte, os princípios e as práticas aqui sistematizados, devem ser pensados como concepções a serem discutidas, compartilhadas, criticadas e repensadas.

Para finalizar, acreditamos que cabe reforçar a importância de que exercícios metodológicos como esse, de pensar Pedagogias das Juventudes, sejam estimulados e realizados por outros tantos atores, coletivos, projetos e grupos de pesquisa e extensão que têm se dedicado ao trabalho com jovens. Assim, do exercício da explicitação daquilo que acontece todos os dias nas ruas, na academia, nas escolas, nas periferias das cidades, nos campos e nos incontáveis grupos socioculturais que aninam a vida pública no país, desejamos que surjam múltiplas pedagogias das juventudes, inscritas em práticas sociais emancipatórias!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Zenaide; HERMONT, Catherine. *Estratégias metodológicas de trabalho com jovens*. In: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____.; OLIVEIRA, Igor. *Juventudes e territórios: o campo e a cidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. (Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio. Organizados por Licinia Maria Correa, Maria Zenaide Alves e Carla Linhares Maia).

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157-205

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COLL, Cesar. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Aprendizaje escolar y construcción de significados. In: COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Editorial Paidós Mexicana SA, 1997. p. 193-197.

CORREA, Licinia Maria; MAIA, Carla Linhares. *Ver, ouvir e registrar: compondo um mosaico das juventudes brasileiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. (Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio. Organizados por Licinia Maria Correa, Maria Zenaide Alves e Carla Linhares Maia).

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das relações interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, n. 71, p. 49-54, 1989.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, v. 2, p. 40-52, 2003.

_____. *A música entra em cena: o Rap e o Funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. *Revista de Estudos sobre Juventud*, n. 22, p. 314-331, janeiro-junho 2005.

_____.; CARRANO, Paulo (Orgs.). *O jovem como sujeito do Ensino Médio*. Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I – Caderno II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília (Org.) *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.

DIAS, Luciana Campos de Oliveira; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Estratégias de sobrevivência de jovens pobres urbanos usuários de programas educativos. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007. p. 109-133.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

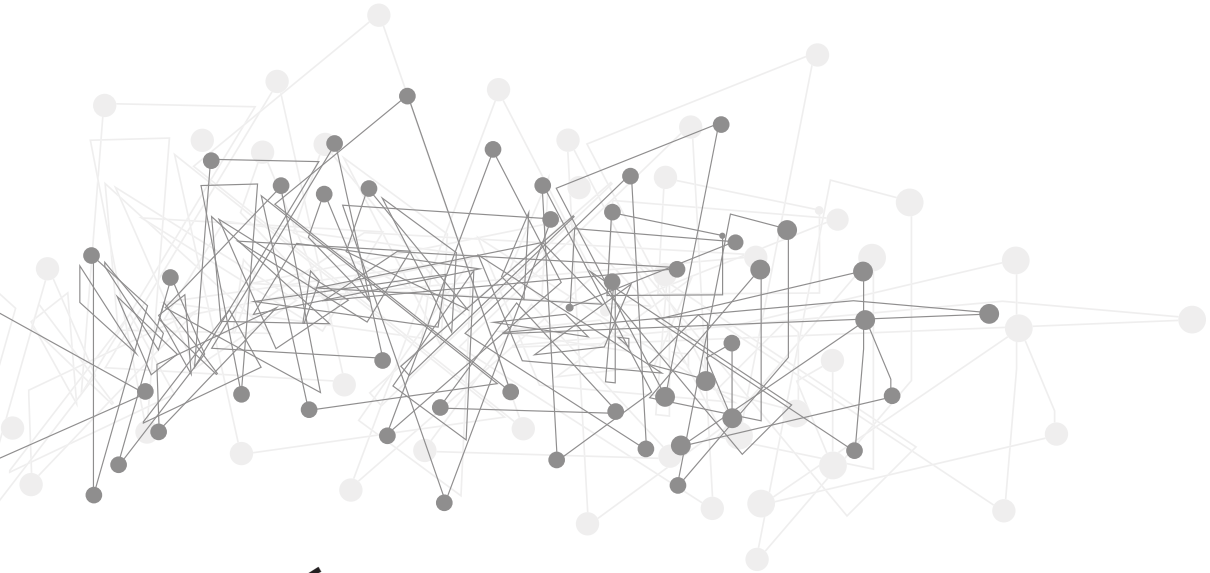
_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo, Cortez, 2001.

FRÚGOLI, Heitor Junior. *Sociabilidade urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GEBER, Saulo Pfeffer. *Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte*. 2010. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*. II série, n. 1, 2014.
- GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez. Juventude, práticas culturais e identidades negras. *Relatório de Pesquisa*. 2004. Mimeo.
- HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- LIMA, Elvira de Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.
- LIMA, Maria da Conceição Ferreira. A gestão educacional: seus antecedentes históricos e elementos conceituais. *Boletim REDEN*. 2009. Disponível em: <<http://www.redem.org/boletim/boletim150609h.php>>. Acesso em: 02 mar. 2016.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MARTUCCELLI, Danilo. Lecciones de sociología del individuo. *Cuaderno de trabajo*. Pontificia Universidad Católica del Perú, n. 2. Ago. 2007.
- MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 53-54
- MACRUZ, Fernanda M.S.; FAZZI, Jose Luiz; DAYRELL, Juarez; INACIO, Rodolfo Cascão. *Jogos de cintura*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MELUCCI, Alberto; FABRINI, Anna. *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli, 1992
- _____. *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*. Milano: Feltrinelli, 1996
- MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 24, n. 70, p. 143-154, junho/2009.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas*

- jovens* – novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 105-120.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: ver, ouvir e registrar. In: _____. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Paralelo Quinze/Unesp, 1996. p. 13-37.
- PAIS, José Machado. *Ganchos, tascos e biscates*. Porto: Ambar, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência do Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- REQUENA SANTOS, Félix. *Amigos y redes sociales*. Elementos para una sociología de la amistad. 1. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.
- RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 76, out/2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.) *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-180.
- SOARES, Magda. Palavras da laureada Magda Soares. Prêmio “Almirante Álvaro Alberto” para Ciência e Tecnologia 2015. Área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/PalavrasdalaureadaMagdaSoares.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.
- TEIXEIRA, Ines. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*. v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.
- _____. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-41
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004. Curitiba. PR. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2004. v.1, p. 13-30.



POSFÁCIO: EPIFANIA

Este é um livro que nos afeta. Este é um livro que se expande. Que jorra e fecunda em *palavras de fonte*¹.

No desfrute do que ele nos oferece e observando-o em sua origem, vejo-me duplamente tocada: pude vê-lo nascer. E depois de nascido, o reencontrei para fazer a leitura de sua versão primeira, quando fui conduzida ao frescor da obra em seu conteúdo e sua forma. Em seu nascimento, pude ver como o livro foi elaborado pelo coletivo de seus/suas autorxs, que juntxs o imaginaram, estruturaram e teceram, escrevendo-o. Digamos que conheci o livro naquilo que nele está, por dentro, e naquilo que está fora dele, que lhe deu origem e concretude, afortunadamente. Uma oportunidade ímpar, pela qual serei sempre grata a seus/suas autorxes e ao Observatório da Juventude.

Naqueles momentos em que estive junto dxs autorxs em torno da escrita da obra, algo foi aparecendo, de que me dei conta mais tarde: a própria criação

¹ A expressão *palavras de fonte* é de Manoel de Barros, em seu poema “Aula”, no qual o poeta fala que as prefere em relação às *palavras de tanque*.

e redação dos capítulos e outras de suas partes, a própria forma de fazer o livro foi uma prática e reflexão coletivas. O livro foi escrito nessa perspectiva, com a própria metodologia que vai sendo desvelada nas experiências e práticas do OJ nele apresentadas. Na própria construção do livro, veem-se os traçados de uma pedagogia da autonomia, do coletivo, do respeito mútuo, das trocas, dos afetos, das incompletudes. O livro foi escrito à moda freiriana, tal como Freire está nos trabalhos realizados pelo OJ nele sistematizados, que se inspiram e respiram por entre Freire e outros pensadores de sua estirpe.

Foi uma bela e agradável surpresa: na criação do livro, em sua totalidade, pude me aproximar dos princípios e formulações contidas na Pedagogia das Juventudes proposta pelo OJ, sempre coletiva e dialógica. Sempre cuidadosa e reflexiva. Sempre tão humana e humanizadora. Naqueles momentos, pude observar a disposição e a disponibilidade dxs autorxs colocando na roda os seus textos, numa pródiga experiência da escrita, que, sendo autoral, era também coletiva. Aqueles foram momentos inspiradores e reveladores de que a Pedagogia das Juventudes que vai se apresentando nos capítulos não é retórica. Ao contrário: é um inventivo e permanente exercício da equipe do Observatório. Foi uma experiência feliz e exemplar ver o livro nascendo pelas mãos de professorxs, de jovens estudantes e outrxs colaboradorxs do OJ, autorxs reunidxs com o propósito de trabalharem seus textos. Inicialmente, para planejar a primeira versão da escrita. Adiante, para aprimorá-los através da discussão livre, crítica, respeitosa e afetuosa do grupo. Essa entrega irrestrita, esse gesto, foi um dos fatores que asseguraram a qualidade da versão final da obra, por certo. Ali estavam autorxs desejosxs de verem suas reflexões e textos submetidos à apreciação do grupo, para melhor elaborá-los e apresentá-los às/aos seus/suas futurxs leitorxs. As relações de autonomia, de um lado e de colaboração, de outro, ali foram sendo reaprendidas. A horizontalidade nas relações do grupo ali estavam vivas e vigorosas no livro que ia acontecendo, por vezes ganhando, por vezes retirando-se parágrafos, ideias, sentidos contidos nos textos que nasciam e renasciam. Ali estava viva e vigorosa a pedagogia das juventudes que inspira e concretiza as ações do Observatório da Juventude, ganhando novos contornos. Agora, na experiência de escrever o livro, estava aquela Pedagogia das Juventudes, não somente registrada no livro, mas realizada no próprio labor de imaginá-lo e escrevê-lo.

Embora houvesse a discussão anterior que trazia referenciais gerais para aquele trabalho, tudo estava em suspenso: cada texto, cada parágrafo, cada vocábulo, cada expressão, cada ideia, até que o grupo desse a palavra final: do encadeamento lógico dos capítulos aos títulos e subtítulos; das ideias enfatizadas às que deveriam ser retiradas, complementadas, reescritas; do tamanho

dos textos à sua densidade; do uso do gênero através da utilização do x, para fugir às dicotomias e ao sexismo da linguagem, aos aspectos operacionais, relativos aos prazos, às datas, aos contatos com a editora. Nada poderia escapar à discussão e ao desejo do grupo.

Passando ao outro aspecto pelo qual fui tocada, no encontro com as *palavras de fonte* que a obra contém, pode-se dizer que mediante o zelo e rigor com que foi construída, ela alcançou a *justa distância* entre pensamento e ação, teoria e prática. Entre ontem e hoje, pois ela é memória, ainda que contenha apenas uma leitura possível, pois a história do Observatório da Juventude até aqui não caberia em um livro, por maior que fosse.

Gradativamente, no encadeamento lógico dos capítulos, vão sendo expostos relatos e reflexões que nos dão a ver e aprender com as experiências e práticas educativas do OJ, começando por uma visão mais panorâmica da origem, da latitude e altitude de suas áreas de atuação e propósitos de seus trabalhos, de seus percursos e história nos terrenos do ensino, da pesquisa, da extensão em pouco mais de uma década. Por entre projetos e práticas sociais presentes no ato educativo, na pedagogia da autonomia, o livro vai passando de uma visão mais geral a uma visão mais verticalizada de suas ações. Percorrendo um projeto e outro, suas bases e desenvolvimento, x leitor/a vai sendo preparadx para o capítulo final, que sistematiza os traçados e trançados de uma Pedagogia das Juventudes: sua arquitetura, edificada em pressupostos históricos, teóricos, políticos e pedagógicos que fundamentam suas metodologias de trabalho. Digamos que esse capítulo, que intitula o livro, para o qual vamos sendo preparados nos capítulos que o precedem, tem um sentido exponencial pelo que nos faz pensar, ver e rever não somente os percursos do Observatório, mas os nossos próprios trabalhos, a partir das experiências e reflexões do OJ. Pelo que apresenta e propõe, pelo que formula e interroga, esse capítulo, como os demais, pode ser lido separadamente, porém seu desfrute será maior se a leitura for precedida pelos anteriores.

Para apresentar as bases da Pedagogia das Juventudes, foram descritos e pensados os três projetos do OJ, escolhidos para compor o livro. Os dois primeiros relativos à formação de jovens formadorxs de outrxs jovens e o projeto com xs jovens da Cruz Vermelha Brasileira que trabalhavam na UFMG. Nesses projetos, a Pedagogia das Juventudes ganha vida e reflexividade. E suas proposições se alargam, seja porque podem embasar trabalhos educativos com jovens de um modo geral, seja porque a partir dela podem-se pensar outros campos e sujeitos dos processos educativos. Pode-se pensar nas práticas educativas docentes com jovens, podem-se pensar a pesquisa, o ensino e a extensão universitária de um modo geral e com as juventudes, em especial.

Aos poucos, capítulo por capítulo, somos conduzidos à leitura não somente das palavras, mas do mundo juvenil e das potencialidades dos processos emancipatórios de formação humana. Mediante a descrição e as reflexões trazidas sobre o universo daqueles projetos e experiências do OJ com jovens, a pedagogia da autonomia e demais proposições de Freire vão sendo reinventadas, tanto no que concerne ao modo como as equipes de trabalho do OJ interagem com xs jovens e realizam seus projetos, quanto às concepções, propósitos e metodologias que os inspiram. Tudo cuidadosamente pensado e realizado: da escolha dos temas a serem trabalhados, aos lanches afetuosamente preparados, às excursões para ampliar repertórios culturais e a prática permanente, regular e criativa da avaliação dos trabalhos com todos os sujeitos nele envolvidos. Partindo do pressuposto, hoje tão esquecido, de que vivemos em uma sociedade marcada por fortes desigualdades sociais de classe, contexto no qual aquelesxs jovens se localizam nas classes sociais exploradas e empobrecidas, essa questão é trazida, discutida e focalizada ao longo dos projetos e ações, por várias razões. Entre elas porque esse lugar de classe dá origem a uma inserção prematura no mundo do trabalho, desdobrando-se na condição de uma *juventude ocupada*, de uma *juventude sequestrada*. Está igualmente presente nos trabalhos do OJ a preocupação com a questão da diversidade e das relações de poder oriundas das condições étnico-raciais e de gênero, marca cruel das injustiças históricas da sociedade brasileira. O aspecto da justiça, das desigualdades, da exclusão subalterna daquelesxs jovens é central nesta Pedagogia. Nesse sentido, o OJ recupera a problemática social da desigualdade, muitas vezes subsumida, quando não esquecida ou silenciada em projetos e teorizações que se restringem à problemática da diferença.

Outras questões que se inscrevem nos projetos do Observatório, que vão sendo pensadas no livro, dizem respeito às concepções existentes sobre xs jovens; a concepção de juventude como um tempo específico e singular; a ideia dx jovem como sujeito de direito; a questão de seus projetos de vida, de suas histórias nas famílias, no trabalho, na cidade; a temática da sociabilidade e da cultura juvenil e outras tantas, que nos fazem pensar. E aprender.

As reflexões contidas no livro são também fartas quanto às responsabilidades que cabem à universidade pública brasileira frente aos/às mais pobres, frente às desigualdades e dominação de classes, sobretudo no que concerne à inserção dxs jovens nas estruturas e dinâmicas sociais. Saltam aos olhos no livro ideias que não apenas denunciam, mas que anunciam e realizam possibilidades a serem construídas através de práticas sociais instituintes de professorxs, de pesquisadorxs, de estudantes, de grupos a partir da universidade e dxs profissionais do país de modo geral.

Ilustrando os frutos desses trabalhos, os capítulos dos projetos trazem em seu interior reflexivas formulações dxs jovens, nas quais pode-se observar seus “movimentos de subjetivação”, na reconstrução de suas identidades, de sua sociabilidade, de seus projetos e possibilidades de vida e até mesmo de suas escolhas, ainda que estejam circunscritos ao contexto de vida das classes populares, tão difíceis, marcados por processos de exclusão subalterna. Nessa direção, são contundentes, senão comoventes os dizeres, os depoimentos, as expressões faladas e escritas de jovens participantes dos projetos, que evidenciam a importância deles em suas vidas.

Ressaltam, ainda, das bases dessa Pedagogia das Juventudes, entre outros aspectos, a preocupação de sua equipe, não somente com questões relativas aos estudos e formação teórica, de um lado, e do planejamento, do encaminhamento das atividades que são permanentemente discutidas, analisadas e fundamentadas teoricamente. As avaliações sucessivas, realizadas passo a passo, individual e coletivamente, de diferentes modos; a escrita dos Diários de Campo; a preparação dos lanches cuidadosamente oferecidos aos/às jovens; a articulação dos trabalhos do Observatório com projetos de ensino, com as monografias, dissertações e teses do grupo; a interlocução com outros grupos e redes similares são também presença constante.

Sem qualquer excesso, sem qualquer autopromoção, sem qualquer lampejo de espetacularização do feito, dos fatos, das pessoas, o livro revela, tanto quanto anuncia possibilidades e limites. Fazeres e viveres, responsabilidades e deveres postos para uma universidade pública brasileira nele estão marcados o relato e a reflexão sobre os trabalhos que vão sendo apresentados. Pelas temáticas e questões nele trazidas, pelas interrogações e formulações nele elaboradas, este livro é imprescindível para xs educadorxs. Ele é necessário para todxs que se ocupam, que se preocupam, que se movem e se comovem frente às vidas de nossxs jovens.

Nesta obra de várias mãos, de registro, de memória e de esperança, saltam aos olhos as práticas instituintes de sujeitos coletivos: as equipes de estudantes e professorxs, de trabalhadorxs da universidade propriamente e dxs diferentes jovens e grupos envolvidos nas ações do OJ, também elxs autorxs das práticas sociais realizadas, da ordem da experiência vivida.

Por tudo isso e mais, ler este livro é aprender com ele. Quiçá, ler este livro seja como receber um presente. Ou será ele o presente mesmo que o Observatório da Juventude da UFMG oferece axs leitorxs na aurora de seus tempos juvenis, em que completa sua significativa história de 13 anos? Nessa dádiva, o OJ nos dá a ver, a pensar, a admirar sua pequena/grande história até aqui. Ele nos permite aprender com ela. Por isso, pela importância do que o livro registra, pelo que ele representa, somos tomadxs pela sensação de que recebemos

um presente na celebração de um aniversário que inaugura a juventude de um Observatório de Jovens, com Jovens.

Terminada a leitura do livro, sentimo-nos convidadxs a rever nossas práticas individuais e coletivas na pesquisa, na extensão, na docência, na formação de professorxs e muito mais. Essa talvez seja a sua maior boniteza: o livro nos ensina, ele nos convoca a pensar os nossos pensamentos e fazeres como educadorxs, como pesquisadorxs, como professorxs, como profissionais, como sujeitos sociais. Essa é a razão pela qual este posfácio se remete à *epifania*, de um livro. Não no uso religioso do termo, mas no sentido do que ele mostra, do que ele apresenta. No significado literal de epifania como “manifestação ou percepção da natureza ou do significado essencial de uma coisa”. Epifania como um “trabalho ou parte dele simbolicamente revelador” (Houaiss, 2001, p. 1178) ². Porque é assim que este livro nos afeta: pelo que ele revela, pelo que ele mostra. Ele nos afeta, ainda, pelo que pode ser, seus devires. Ele nos afeta pelo modo como nos interpela, pelos deslocamentos a que nos convida para muito além da passagem das mãos de sxus autorxs para as dxs leitorxs.

Neste livro está um registro, entre outros possíveis, de pedaços da história de um Observatório da Juventude, que *acredita na rapaziada*. Nele está uma pedagogia que *vai à luta com a juventude*. Nele está uma experiência com jovens, para jovens – *o bloco da mocidade* – em movimentos e ações que *constroem a manhã desejada!* Em tempos de um Brasil que lembra aquela “página infeliz da nossa história”. Mas, também, tempos de aprendizados, de resistência e luta por outros sentidos e possibilidades históricas, também capitaneadas pela juventude *que não foge da fera e enfrenta o leão*³.

Salve o Observatório da Juventude da UFMG!!! Vida longa às suas concepções, princípios e compromissos! Vida longa à sua Pedagogia das Juventudes, nascida entre experiências e reflexões coletivas, entre ações educativas e teoria pedagógica emancipatórias. Uma Pedagogia das Juventudes apresentada em relatos de projetos e experiências, teorizados em um livro, reflexões da “prática de pensar a prática”. Entre inacabamentos e devires⁴.

Inês Teixeira
Belo Horizonte / Outubro de 2016

² Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

³ As expressões em itálico são da canção “E vamos à luta”, de Gonzaguinha.

⁴ Esta formulação de Freire, “*da prática de pensar a prática*” a retomei da epígrafe da *Introdução deste livro*.



INTEGRANTES DA EQUIPE DO OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE DA UFMG AO LONGO DOS ANOS (de 2002 a 2016)

Listamos aqui xs integrantes das diferentes equipes do Observatório da Juventude ao longo dos anos, desde o seu surgimento, em 2002, com o intuito de registrar a memória, mas também o nosso agradecimento a cada um/a que participou conosco dessa aventura educativa. Nesses anos, as equipes foram formadas por professorxs, aqui nomeadx xs docentes da Faculdade de Educação que integraram a coordenação do Observatório. Outra forma de participação foi o colaborador/a, como nomeamos x professor/a ou x pós graduandx que atuou, remuneradx ou não, em algum dos projetos viabilizados. Nos projetos de formação de professorxs, nomeamos especificamente como formador/a e finalmente xs bolsistas, graduandxs que atuaram mediante uma bolsa de extensão ou mesmo voluntárixs. Não foi fácil recuperar todxs xs integrantes das diferentes equipes, sendo possível faltar um ou outro nome na lista abaixo, diante do qual já antecipamos as nossas desculpas.

ANO 2002

Coordenação

- Prof. Juarez Dayrell – Faculdade de Educação UFMG – coordenação
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG – coordenação
- Prof.^a Fernanda de Moraes Sarmento Macruz – coordenação

Professorxs colaboradorxs

- Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga – Escola de Artes Cênicas UFMG – colaborador
- Prof.^a Lucia Gouvêa Pimentel – Escola de Belas Artes UFMG – colaboradora
- Prof.^a Amarilis Coelho Coragem – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Prof. Ceres Leite Prado – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Prof. Carlos Magno Camargos Mendonça – Faculdade de Comunicação da UFMG – colaborador.
- Prof. Juan Aramayo – Faculdade de Comunicação da UFMG – colaborador.

Bolsistas

- Junia Bertolino – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Dayse Lucia Soares Belico – Escola de Artes Cênicas UFMG – bolsista
- Ana Elisa de Oliveira – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Fernanda Mauricio Simões – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Liliane Souza Magalhães – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Luiza Andrade de Medeiros Moreira Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Claudinéia Aparecida Pereira Coura – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Jean Carlo Gontijo – Ciências Sociais – FAFICH- UFMG – bolsista
- Letícia de Freitas Castilho – Escola de Artes Cênicas UFMG – bolsista
- Anna Crystina de Mello – Faculdade de Letras UFMG – bolsista
- Mirna Jane Pereira Stambek Santos – Faculdade de Letras UFMG – bolsista

ANO 2003

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Fernanda de Moraes Sarmento Macruz

Projeto Formação de Agentes Culturais Juvenis

- Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga – Escola de Artes Cênicas UFMG – colaborador
- Prof.^a Amarilis Coelho Coragem – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Prof. Juan Aramayo – Faculdade de Comunicação da UFMG – colaborador.
- Prof. Carlos Magno Camargos Mendonça – Faculdade de Comunicação da UFMG – colaborador.

- Prof.^a Jussara Tolentino – Faculdade de Música UFMG – colaboradora
- Prof.^a Clemencia de Fátima Silva – E.M. União Comunitária – parceria
- Prof. Luis Henrique Roberti – E.M. União Comunitária – parceria
- Junia Bertolino – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Dayse Lucia Soares Belico – Escola de Artes Cênicas UFMG – bolsista
- Claudinéia Aparecida Pereira Coura – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Jean Carlo Gontijo – Ciências Sociais- FAFICH- UFMG – bolsista
- Maria Zenaide Alves – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Rodrigo Ednilson de Jesus – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

Projeto Educação, Cultura e Juventude

- Liliane Souza Magalhães – Faculdade de Educação UFMG
- Lêda Rodrigues dos Santos – Faculdade de Educação UFMG
- Leonardo Zenha Cordeiro – Faculdade de Educação UFMG
- Gustavo Barhuch Bísvaro de Carvalho – Faculdade de Educação UFMG

ANO 2004

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG

Projeto D-ver.cidade

- Júnia Bertolino – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Maria Zenaide Alves – Faculdade de Educação UFMG
Fernanda Almeida de Carvalho – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Lilianne Sousa Magalhães – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Prof.^a Dayse Lucia Soares Belico – Escola de Artes Cênicas UFMG – colaboradora

Projeto Redeatividade

- Gustavo Barhuch Bísvaro de Carvalho – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Leonardo Zenha Cordeiro – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Rosana Machado – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

Projeto Forum das Entidades e Movimentos Juvenis da Região Metropolitana de Belo Horizonte

- Rodrigo Ednilson de Jesus – Ciências Sociais- FAFICH- UFMG – bolsista
- Áurea Carolina de Freitas e Silva – Ciências Sociais- FAFICH-UFMG – bolsista
- Claudinéia Aparecida Pereira Coura – Ciências Sociais- FAFICH-UFMG – bolsista
- Roberto Raimundo – colaborador

ANO 2005

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG

Projeto InterAgindo

- Maria Zenaide Alves – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Fernanda Vasconcelos Dias – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Claudinéia Aparecida Pereira Coura – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Fernanda Mauricio Simões – Faculdade de Educação UFMG bolsista
- Leonardo Zenha Cordeiro – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Redes de Juventudes

- Carlos Eduardo Marques – Ciências Sociais – FAFICH- UFMG – bolsista
- Elias Evangelista Gomes – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Claudio Emanuel – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Gustavo Barhuch Biscaro de Carvalho – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Estudos e Pesquisas

- Juliana Batista dos Reis – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Fernanda Almeida Carvalho – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Conexões de Saberes

- Shirlei Miranda – Doutoranda Faculdade de Educação da UFMG – colaboradora
- Rodrigo Ednilson – Mestrando Ciências Sociais FAFICH UFMG – colaborador

Projeto Fórum dos movimentos e entidades juvenis da região metropolitana de Belo Horizonte

- Áurea Carolina de Freitas e Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Anna Beatriz Ferreira Andrade – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Denise Ferreira da Costa – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Maria Cristina Baptista – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Roberto Raimundo – colaborador

ANO 2006

Professorxs

- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG – coordenador do Observatório da Juventude
- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG –

- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Claudio Emanuel – Centro Pedagógico da UFMG – colaborador

Projeto Fórum dos movimentos e entidades juvenis da região metropolitana de Belo Horizonte

- Denise Ferreira da Costa – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Roberto Raimundo – colaborador

Projeto Diálogos da Juventude: participação e ação coletiva juvenil

- Elias Evangelista Gomes – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Carlos Eduardo Marques – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

Projeto InterAgindo

- Claudinéia Aparecida Pereira Coura – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Fernanda Mauricio Simões – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Fernanda Vasconcelos Dias – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Conexões de Saberes

- Shirlei Miranda – Doutoranda Faculdade de Educação da UFMG – colaboradora
- Rodrigo Ednilson – Mestrando Ciências Sociais FAFICH UFMG – colaborador

ANO 2007

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG – coordenador do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG

Projeto Juventudes e Escola: Uma proposta de formação de professores

- Carla Valéria Vieira Linhares Maia – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – coordenação
- Eliane Castro Vilassanti – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – formadora
- Renata Silva Bergo – Mestranda Faculdade de Educação UFMG – formadora
- Maria Zenaide Alves – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – formadora
- Prof. Márcia Mansur Saadallah – PUC Minas – formadora
- Prof. Miguel Renato de Almeida – formador
- Rodrigo Ednilson de Jesus – Doutorando – Faculdade de Educação UFMG – formador
- Juliana Batista dos Reis – Mestranda UFsCar – formadora
- Catherine Hermont – formadora

- Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – formador
- Shirlei Resende Sales – formadora
- Helen Cristina do Carmo – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Formação de Educadores Sociais

- Prof. Miguel Renato de Almeida – coordenador
- Rodrigo Ednilson de Jesus – Mestrando em Sociologia- FAFICH UFMG – colaborador
- Flavio Paiva – colaborador
- Marcelo Ferreira – colaborador
- Liliane da Conceição Rosa – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

Projeto Fórum dos movimentos e entidades juvenis da região metropolitana de Belo Horizonte

- Danubia Gardenia – Ciências Sociais – FAFICH UFMG – bolsista
- Thiago Gonçalves Ciências Sociais – FAFICH- UFMG – bolsista
- Roberto Raimundo – colaborador

Projeto Diálogos da Juventude

- Prof. Claudio Emanuel – Centro Pedagógico da UFMG – coordenador
- Fernanda Mara Carvalho de Matos – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Fernanda Vasconcelos Dias – bolsista

ANO 2008

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG – coordenador do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG

Projeto Juventudes e Escola: Uma proposta de formação de professores

- Carla Valéria Vieira Linhares Maia – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – coordenação
- Eliane Castro Vilassanti – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – Formadora
- Renata Silva Bergo – Mestranda Faculdade de Educação UFMG – Formadora
- Maria Zenaide Alves – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – Formadora
- Prof. Márcia Mansur Saadallah – PUC Minas – Formadora
- Prof. Miguel Renato de Almeida – Formador
- Rodrigo Ednilson de Jesus – Doutorando – Faculdade de Educação UFMG Formador
- Juliana Batista dos Reis – Mestranda UFsCar – Formadora
- Juliana Batista dos Reis – Mestranda UFsCar – Formadora

- Catherine Hermont – Formadora
- Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Formador
- Shirlei Resende Sales – Formadora
- Helen Cristina do Carmo – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Fórum dos movimentos e entidades juvenis da região metropolitana de Belo Horizonte

- Danúbia Cardênia da Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Roberto Raimundo – colaborador

Projeto Diálogos na Escola

- Prof. Claudio Emanuel Centro Pedagógico da UFMG – colaborador
- Fernanda Vasconcelos Dias – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Liliane Oliveira Palhares da Silva – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Formação de Jovens como Educadores Sociais

- Prof. Miguel Renato de Almeida – coordenador
- Saulo Gebber – Mestrando Faculdade de Educação da UFMG
- Flavio Paiva – colaborador
- Annik Christine Silva Matos – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

Projeto Estudos e Pesquisas

- Liliana Linete Lima Lopes – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Matheus Felipe Bahia Fritzsons – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

ANO 2009

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG – coordenador do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Claudio Emanuel Centro Pedagógico da UFMG – colaborador

Secretaria Executiva

- Lorena Fernandes dos Santos Faculdade de Educação UFMG

Projeto Formação de Professores

- Carla Valéria Vieira Linhares Maia – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – coordenadora
- Eliane Castro Vilassanti – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – Formadora
- Renata Silva Bergo – Mestranda Faculdade de Educação UFMG – Formadora

- Prof. Márcia Mansur Saadallah – PUC Minas – Formadora
- Prof. Catherine Monique de Souza Hermont – Formadora
- Rodrigo Ednilson de Jesus – Doutorando – Faculdade de Educação UFMG Formador
- Shirlei Rezende Sales- Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG Formadora
- Liliane Oliveira Palhares da Silva – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Diálogos com o Ensino Médio (MEC)

- Helen Cristina do Carmo – Mestranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Daniela Leandro Rezende – Mestranda DCP FAFICH UFMG – colaboradora
- Maria Zenaide Alves – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Fernanda Vasconcelos Dias – Mestranda Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Juliana Batista dos Reis – Mestranda UFsCar- colaboradora
- Vinicius da Silva Luiz – Faculdade de Comunicação – FAFICH UFMG – colaborador
- Matheus Felipe Barbosa Bahia Fritzsos – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – colaborador
- Marcos Antônio Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Symaira Poliana Nonato – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Formação de Educadores do Campo

- Cristiane Benjamim de Freitas – Mestranda Faculdade de Educação da UFMG – colaboradora
- Danúbia Gardenia da Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

Projeto Juventude e Escola

- Liliana Linete Lima Lopes – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Brécia França Nonato – Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Realidade do Ensino Médio em BH

- Simone Grace de Paula – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – coordenadora
- Ana Amélia Laborne – Mestranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Raquel Pereira Álvares – Ciências Sociais- FAFICH- UFMG – colaboradora

Projeto Pastoral do Menor

- Saulo Pheffer Geber – Mestrando Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Luciana Cesário M. Melo – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora

Projeto Juventudes em Debate

- Yone Maria Gonzaga – Mestranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Claudia Oliveira – Mestranda Faculdade de Educação da UFMG – colaborador

ANO 2010

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG – coordenador do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Licinia Maria Correia – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Paulo Henrique Queiróz Nogueira – Faculdade de Educação UFMG

Projeto Formação Docente: desafios da educação de jovens

- Carla Valéria Vieira Linhares Maia – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – coordenadora
- Prof.^a Catherine Monique de Souza Hermont – colaboradora
- Cirlene Cristina de Sousa – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Fernanda Vasconcelos Dias – Mestranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Francisco André Silva Martins – Mestrando Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Helen Cristina do Carmo – Mestranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora Igor Thiago Moreira Oliveira – Mestrando – Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Juliana Batista dos Reis – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Maria Zenaide Alves – Doutoranda – Programa Observatório da Juventude – colaboradora
- Simone Grace de Paula – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Ana Amélia de Paula Laborne – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora

Projeto Formação de Jovens como educadores socioculturais

- Saulo Pfeffer Geber – Mestrando – Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Marcos Antônio Silva – Ciências Sociais- FAFICH- UFMG – bolsista
- Luciana Cezário Milagres de Melo Faculdade de Educação UFMG – bolsista

Projeto Estudos e Pesquisas em juventude

- Symaira Poliana Nonato – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Liliane Oliveira Palhares da Silva – Faculdade de Educação UFMG
- Layla Gonçalves Amorim dos Santos – Faculdade de Educação UFMG

Projeto Diálogos Juvenis no Campo

- Catarina Valle e Flister – Faculdade de Comunicação FAFICH-UFMG
- Danúbia Cardênia da Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG

ANO 2011

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG – coordenador do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Licinia Maria Correia – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Carla Valéria Vieira Linhares Maia

Secretaria Executiva:

- Fernanda Vasconcelos Dias

Projeto Portal EmDiálogo

- Helen Cristina do Carmo – Mestranda – Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Sandra Regina Gomes – Faculdade de Educação UFMG
- Sofia Gonçalves Repolis – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG

Projeto EmDiálogo

- Juliana Batista dos Reis – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Maria Zenaide Alves – Doutoranda – Programa Observatório da Juventude
- Simone Grace de Paula – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – colaboradora

Projeto Formação de Oficineiros da Escola Integrada PBH

- Igor Thiago Moreira Oliveira – Mestrando – Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Saulo Pfeffer Geber – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Francisco André Silva Martins – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Flavio da Silva Paiva – Pedagogia FACISA – colaborador

Projeto InterAgindo

- Symaira Poliana Nonato – Mestranda Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Leonardo Caldeira – Ciências Sociais – FAFICH- UFMG
- Marcos Antônio Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Glauciane Aparecida dos Santos – Faculdade de Letras UFMG – bolsista

Projeto Pastoral do Menor

- Helen Cristina do Carmo – colaboradora
- Luciana Cezário Milagres de Melo – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

Projeto Estudos e Pesquisas em Juventudes

- Luciana Cezário Milagres de Melo – Faculdade de Educação UFMG – bolsista
- Patrícia Cristiane de Oliveira – Faculdade de História- FAFICH UFMG – bolsista

ANO 2012

Coordenação

- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG – coordenador do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG –
- Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Lycinia Maria Correia – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Carla Valéria Vieira Linhares Maia

Secretaria Executiva

- Fernanda Vasconcelos Dias – coordenação
- Daniele Cristina Carneiro de Souza – colaboradora
- Jéssica Sapore de Aguiar – Faculdade de Educação da UFMG – Secretaria- bolsista

Projeto InterAgindo:

- Cirlene Cristina de Sousa – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – coordenadora
- Symaira Poliana Nonato – Mestranda Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Ramona Francesca de Araújo Peixoto – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista
- Marcos Antônio Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Francielle Alves Vargas – Faculdade de Letras UFMG – bolsista

Formação de Agentes de Projetos Sociais:

- Saulo Pfeffer Geber – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Francisco André Silva Martins – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG
- Flavio da Silva Paiva – Pedagogia FACISA – colaborador
- Frederico Eustáquio – UNA MG – colaborador
- Camila Carvalho dos Santos – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista
- Dayanna Freitas Simões – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

Programa Escola Integrada UFMG (PEI)

- Josy Anne Rodrigues da Silva – Faculdade de Letras UFMG – bolsista
- Edivânia Ferreira Silva – Letras – Faculdade de Letras UFMG – bolsista

Projeto Pastoral do Menor

- Helen Cristina do Carmo – colaboradora
- Luciana Cezário Milagres de Melo – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

Projeto Forum das Juventudes

- Igor Thiago Moreira Oliveira – Mestrando – Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Danúbia Gardênia da Silva – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – colaboradora

Projeto EMdiálogo- MEC

- Juliana Batista dos Reis – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – colaborador
- Maria Zenaide Alves – Doutoranda – Programa Observatório da Juventude
- Simone Grace de Paula – Doutoranda Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Ana Amélia de Paula Laborne – Doutoranda- Faculdade de Educação UFMG – colaboradora
- Sara Vila – colaboradora
- Adriana Flores Pacífico – colaboradora
- Ana Paula de Freitas Pimentel – colaboradora
- Lucas Ramos Paiva – colaborador
- Michel Montandon de Oliveira – colaborador
- Priscylla Ramalho Dias Ferreira – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista
- Aline Gonçalves Ferreira – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

ANO 2013

Coordenação

- Prof.^a Licinia Maria Correia – Faculdade de Educação UFMG – Coordenadora do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Carla Valéria Vieira Linhares Maia
- Mestra Symaira Poliana Nonato – Faculdade de Educação UFMG

Secretaria Executiva

- Fernanda Vasconcelos Dias – coordenação
- Daniele Cristina Carneiro de Souza – colaboradora
- Gabriela Vasconcelos Dias – colaboradora
- Jussara Silva – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

Projeto InterAgindo:

- Symaira Poliana Nonato – Mestra em Educação UFMG – coordenadora
- Jorddana Rocha de Almeida – Pedagogia/UFMG – colaboradora
- Leonardo Caldeira – Ciências Sociais/UFMG – FAFICH-UFMG – bolsista
- Francielle Alves Vargas – Letras/UFMG – bolsista
- Jaime Magalhães Sepulcro Júnior – Pedagogia/UFMG – bolsista
- Aryane Soares de Almeida – Pedagogia/UFMG – bolsista

Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais

- Saulo Pfeffer Geber – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Francisco André Silva Martins – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG
- Flavio da Silva Paiva – Pedagogia FACISA – colaborador
- Ivan Faria – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG
- Warley Fabiano Santos – Mestrando – Faculdade de Educação da UFMG
- Frederico Eustáquio – colaborador
- Rômulo Silva – colaborador
- Priscilla D'Agostini – colaborador
- Célia Carvalho Nahas – colaboradora
- Antonio Azevedo – colaborador
- Everton Silva Pereira – Ciências Sociais – bolsista
- Ananda Cristine Barcelos Silva – Pedagogia – bolsista

Projeto Pastoral do Menor

- Helen Cristina do Carmo – colaboradora
- Luciana Cezário – colaboradora

Projeto Programa Escola Integrada UFMG (PEI)

- Thiago Maia Portilho – Instituto de Geociências da UFMG – bolsista
- Josy Anne Rodrigues da Silva – Faculdade de Letras UFMG – bolsista
- Edivânia Ferreira Silva – Faculdade de Letras UFMG – bolsista
- Daniel Moreira Costa Batista – Faculdade de Ciências Biológicas UFMG – bolsista

Projeto Fórum das Juventudes

- Igor Thiago Moreira Oliveira – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Danúbia Cardênia da Silva – colaboradora
- Priscilla Ramalho – Ciências Sociais FAFICH UFMG – bolsista

Projeto JUBEMI

- Alessandra Bernardes Faria Campos – Mestranda em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora
- Álida Angélica Alves Leal – Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Professora Tutora
- Aline Neves Rodrigues Alves – Mestranda em educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora

- Ana Amélia de Paula Laborne – Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora
- Ana Claudia Bambirra – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Professora Tutora
- Ana Paula Batista de Oliveira – Mestranda em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora
- Ana Paula de Freitas Pimentel – Graduada em Comunicação – Suporte Técnico
- André Geraldo Ribeiro Diniz – Doutorando em Psicologia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMG – Professor Formador
- Ariadia Ylana Ferreira – Mestranda em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora
- Brésia França Nonato – Mestra em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Formadora
- Carina da Fonseca Barbosa Ribeiro – Mestra em Ciência Política – Professora Tutora
- Cirlene Cristina de Souza – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora
- Cristiana Chaves de Oliveira – Pedagoga / Mestre em Educação – Coordenadora Pedagógica
- Cristina Rodrigues de Oliveira – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – Bolsista (Secretaria)
- Daiane Aparecida Santero – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – Bolsista/Apoio a Coordenação Pedagógica
- Edgar Leite de Oliveira – Doutorando – Faculdade em Educação UFMG – Professor Tutor
- Erica Dumont Pena – Doutoranda – Faculdade de Educação da UFMG – Formadora
- Fabiana de Oliveira Leite – Mestranda em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora
- Francisco André Martins – Doutorando – Faculdade de Educação UFMG – Professor Tutor
- Geíse Pinheiro Pinto – Mestra em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMG – Professora Tutora
- Geraldo Magela Pereira Leão – Doutor em Educação – Faculdade de Educação USP – Professor Formador
- Gerson Diniz Lima – Mestre em Geografia – Instituto de Geociências UFMG – Professor Tutor
- Helen Cristina do Carmo – Mestra em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Formadora
- Heloiza Helena da Costa – Especialista em Gestão Pública – Universidade do Estado de Minas Gerais – Professora Tutora
- Igor Thiago Moreira Oliveira – Doutorando em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professor Formador
- Isabela Saraiva de Queiroz – Doutoranda em Psicologia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Professora Formadora
- Ivana Cristina Lobo – Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMG – Professora Formadora

- Jorddana Rocha de Almeida – Pós-graduanda em Psicologia Escolar e Educacional – Universidade Vale do Rio Doce – Professora Tutora
- Juliana Batista dos Reis – Doutoranda – Faculdade de Educação UFMG – Professora Formadora
- Luana Carola dos Santos – Doutoranda em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Professora Tutora
- Lucas Ramos Paiva – Graduado em Letras – Suporte Técnico
- Luciana Maria de Souza – Mestra em Psicologia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMG – Professora Formadora
- Máira Tomayno de Melo Dias Azevedo – Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Tutora
- Maria Zenaide Alves – Pedagoga/Doutoranda Faculdade de Educação da UFMG – Coordenação Geral
- Otacílio de Oliveira Jr. – Doutorando em Psicologia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMG Otacilio de Oliveira – Professor Tutor
- Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Doutor em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professor Formador
- Renata Frederico Silva Araújo – Doutoranda em Ciências da Religião – Universidade Federal de Juiz de Fora – Professor Tutor
- Renata Nayara Ribeiro – Mestranda em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Professora Tutora
- Sara Villas – Graduada em História/ Mestre em Educação – Coordenadora Pedagógica
- Stephen Silva Simim – Mestre em Ciências da Religião – Universidade Metodista de São Paulo – Professor Tutor
- Symaira Poliana Nonato – Mestra em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Professora Formadora

Projeto EmDialogo- Portal

- Michel Montandon de Oliveira- colaborador
- Camila do Carmo Said – colaboradora
- Douglas Resende – colaborador
- João Carlos Moraes Perdigão – colaborador
- Henrique Alvarenga Cosenza – colaborador
- Silvia Amélia – colaborador
- Francielle Alves Vargas – Faculdade de Letras UFMG – bolsista
- Aline Gonçalves Ferreira – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

ANO 2014

Coordenação

- Prof.^a Licinia Maria Correa – Faculdade de Educação da UFMG – Coordenadora do Observatório da Juventude

- Prof. Juarez Tarcísio Dayrell – Faculdade de Educação da UFMG – Programa Observatório da Juventude/ Projeto InterAgindo/ Projeto Fórum das Juventudes / Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação da UFMG – Programa Observatório da Juventude/ Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Programa Observatório da Juventude/ Projeto Formação de Agentes Sociais/ Projeto Curso de Atualização EJA e Juventude Viva – Juviva
- Prof.^a Carla Valéria Vieira Linhares Maia – Programa Observatório da Juventude/ Projeto Escola Integrada (PEI)
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Programa Observatório da Juventude/ Projeto Estudos e Pesquisas/ Projeto Curso de Atualização EJA e Juventude Viva – Juviva
- Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus – Programa Observatório da Juventude/ Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- Symaira Poliana Nonato – Programa Observatório da Juventude / Projeto InterAgindo

Secretaria Executiva

- Fernanda Vasconcelos Dias – coordenação executiva
- Daniele Cristina Carneiro de Souza – colaboradora
- Gabriela Vasconcelos Dias – secretária
- Andreza Fortini Garcia – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista
- Izabella de Paula Praes – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

Projeto InterAgindo

- Symaira Poliana Nonato –Doutoranda em Educação - Faculdade de Educação da UFMG- coordenadora
- Leonardo Caldeira – Ciências Sociais/UFMG – bolsista
- Jaime Magalhães Sepulcro Júnior – Pedagogia/UFMG – bolsista
- Aryane Soares de Almeida – Pedagogia/UFMG – bolsista
- Cristina Rodrigues de Oliveira- Pedagogia/UFMG – bolsista
- Fernanda Paiva –Ciências Sociais/UFMG – bolsista
- Natália Alves da Silva – Comunicação Social/UFMG – bolsista
- Patrícia Santos Miranda – Relações Internacionais/UFMG – bolsista
- Kaique dos Santos Araújo – colaborador
- Lucas Fersan – colaborador

Projeto Formação de Agentes de Projetos Sociais

- Saulo Pfeffer Geber – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Francisco André Silva Martins – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Ivan Faria – Doutorando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador
- Warley Fabiano Santos – Mestrando – Faculdade de Educação da UFMG – colaborador

- Frederico Eustáquio – colaborador
- Rômulo Silva – colaborador
- Priscilla D’Agostini – colaborador
- Antonio Azevedo – colaborador
- Everton Silva Pereira – Ciências Sociais – FAFICH bolsista
- Ananda Cristine Barcelos Silva – Pedagogia – bolsista
- Paula Nuryele de Andrade – Ciências Sociais-FAFICH – bolsista

Projeto Programa Escola Integrada (PEI)

- Josy Anne Rodrigues da Silva – Faculdade de Letras UFMG – bolsista
- Edivânia Ferreira Silva – Faculdade de Letras UFMG – bolsista
- Natalia Luisa Fernandes de Souza – colaboradora
- André Luiz Almeida Damasceno – colaborador

Projeto Pastoral do Menor

- Helen Cristina do Carmo – colaboradora
- Luciana Cezário Milagres de Melo – colaboradora
- Aline Gonçalves Ferreira – colaboradora

Projeto Forum das Juventudes

- Priscilla Ramalho – colaboradora
- Julia Marinho – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

Projeto curso de Atualização EJA e Juventude Viva – JUVIVA

- Sara Villas – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Coordenação Pedagógica
- Aline Neves Rodrigues Alves – Mestranda em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formadora
- Ana Amélia De Paula Laborne – Doutora em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formadora
- André Geraldo Ribeiro Diniz – Doutorando em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – Formador
- Brécia França Nonato – Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formadora
- Francisco André Silva Martins – Doutorando em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formador
- Geíse Pinheiro Pinto – Doutoranda em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – Formadora
- Igor Thiago Moreira Oliveira – Doutorando em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formador
- Isabela Saraiva de Queiroz – Doutoranda em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – Formadora
- Juliana Batista dos Reis – Doutora em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formadora
- Luciana Maria de Souza – Doutoranda em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – Formadora

- Paulo Henrique De Queiroz Nogueira – Doutor em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formador
- Yone Maria Gonzaga – Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Formadora
- Alessandra Bernardes Faria Campos – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Ana Cláudia Bambirra Silveira – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Ana Paula Batista de Oliveira – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Ariadia Ylana Ferreira – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Áurea Carolina de Freitas e Silva – Mestranda em Ciência Política – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Tutora
- Carina da Fonseca Ribeiro Mesquita – Doutoranda em Ciência Política – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Tutora
- Cirlene Cristina de Sousa – Doutora em Educação – Faculdade de Educação UFMG – Tutora
- Cristiana Chaves de Oliveira – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Edgard Leite de Oliveira – Doutorando em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutor
- Fabiana de Oliveira Bernardo – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Fabíola de Lourdes Moreira Rabelo – Mestranda em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Gerson Diniz Lima – Mestre em Geografia – Instituto de Geociências – Tutor
- Luana Carola dos Santos – Doutoranda em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Tutora
- Máira Tomayno de Melo Dias Azevedo – Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Otacílio de Oliveira Júnior – Doutorando em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Tutor
- Paulo Roberto da Silva Júnior – Doutorando em Psicologia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Tutor
- Renata Frederico Silva Araújo – Mestra em Ciência da Religião – Universidade Federal de Juiz de Fora – Tutora
- Renata Nayara Ribeiro – Mestra em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutora
- Saulo Pfeffer Geber – Doutorando em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutor
- Thalita Rodrigues – Mestranda em Psicologia Social – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Tutora
- Valmir Alves – Doutorando em Educação – Faculdade de Educação da UFMG – Tutor

- Ana Paula de Freitas Pimentel – Especialização em Produção em Mídias Digitais – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Apoio Técnico
- Lucas Ramos Paiva – Graduado em Letras – Faculdade de Letras da UFMG – Apoio Técnico
- Daiane Aparecida Santero – Graduanda em Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – Bolsista
- Flávia Carvalho de Oliveira – Graduanda em Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – Bolsista
- Jéssica Carolina Carneiro dos Santos – Graduanda em Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – Bolsista

Projeto EmDiálogo – Portal

- Michel Montandon de Oliveira – Mestrando CEFET MG – coordenador
- Helen Cristina do Carmo – coordenação pedagógica
- Guilherme Henrique Lacerda – colaborador
- Marilda Maria da Costa Fernandes – colaborador
- Luiza Alcantara Cavalcante – colaborador
- Priscila Sansão Alves de Oliveira – colaborador
- Lucas Neves Coimbra – colaborador
- Henrique Alvarenga Cosenza – colaborador

Projeto Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

- Maria Amália de Almeida Cunha – coordenadora
- Anderson Xavier de Souza – supervisão
- Marcos Antonio da Silva – supervisão
- Natalia Martins Carneiro – supervisão
- Ermelindo Martins Caetano – supervisão
- Tiago Antônio da Silva Jorge – Formador
- Wellessandra Aparecida Benfica – Formadora
- Fabiana Patricia Natividade – Pedagogia-Faculdade de Educação da UFMG – bolsista
- João Paulo Mariano Domingues – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista

ANO 2015

Coordenação

- Prof.^a Licinia Maria Correa – coordenadora do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão– Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Juarez Tarcísio Dayrell– Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Juliana Batista dos Reis– Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Álida Angélica Alves Leal– Faculdade de Educação UFMG
- Symaira Poliana Nonato – Doutoranda – Programa Observatório da Juventude

Secretaria Executiva

- Symaira Poliana Nonato – Doutoranda – Faculdade de Educação da UFMG – coordenação executiva.
- Ananda Cristine Barcelos – secretaria
- Camila Macedo Chamon – secretaria
- Aline de Oliveira Chagas – Pedagogia – Faculdade de Educação – bolsista

Projeto Estudos e Pesquisas

- Luísa Cristina Nonato – Instituto de Geociências da UFMG – bolsista

Projeto Fórum das Juventudes

- Thamires Duarte – Ciências Sociais – FAFICH UFMG – bolsista

Projeto Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

- Maria Amália de Almeida Cunha – coordenação
- Liliane Palhares – Mestranda CEFET MG – supervisora

ANO 2016

Coordenação

- Prof.^a Juliana Batista dos Reis – coordenadora do Observatório da Juventude
- Prof. Geraldo Magela Pereira Leão – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Juarez Tarcisio Dayrell – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Shirlei Rezende Sales – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a Lycinia Maria Correia – Faculdade de Educação UFMG
- Prof. Pedro Castilho Teixeira – Faculdade de Educação UFMG
- Prof.^a. Álida Angélica Alves Leal – Faculdade de Educação UFMG
- Symaira Poliana Nonato – Doutoranda – Programa Observatório da Juventude

Secretaria Executiva

- Ananda Cristine Barcelos Silva – coordenação executiva
- Camila Macedo Chamon – secretaria
- Fernanda Coutinho da Silva Souza – Pedagogia – Faculdade de Educação da UFMG – bolsista
- Nathalia Meggiolaro – Ciências Sociais – FAFICH- UFMG

Projeto Estudos e Pesquisas

- Thais Naves de Araújo Santos – Ciências Sociais – FAFICH-UFMG – bolsista

Projeto Desembola na Ideia

- Luísa Cristina Nonato – Instituto de Geociências da UFMG – bolsista

Fórum das Juventudes

- Pollyanne Gonçalves da Costa – Ciências Sociais – FAFICH UFMG – bolsista
- Thamires Rodrigues Duarte – Ciências Sociais – FAFICH UFMG – bolsista

Projeto Processos Formativos com Jovens de Ocupação Urbana

- Isabela dos Santos Dias Gonçalves – Ciências Sociais – FAFICH UFMG – bolsista
- Júlia Elisa Rodrigues dos Santos – Ciências Sociais – FAFICH UFMG – bolsista
- Ana Luísa Pereira da Silva Santos – Ciências Sociais – FAFICH UFMG – bolsista



Sobre xs Autorxs

FRANCISCO ANDRÉ SILVA MARTINS – É historiador e Doutor em Educação pela UFMG. É professor de História da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e integrante do Observatório da Juventude da UFMG.

IVAN FARIA – É psicólogo, doutorando em Educação na Faculdade de Educação da UFMG. É professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana e membro dos grupos de pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação - TRACE (UEFS) e Observatório da Juventude (UFMG).

JAIME MAGALHÃES SEPULCRO JÚNIOR – É graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. É músico e professor de Teologia no Instituto Teológico Kerigma-BH. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita da UFMG e do Observatório da Juventude (FaE/UFMG).

JORDDANA ROCHA DE ALMEIDA – É pedagoga, com especialização em Psicologia Escolar e Educacional pela Universidade Vale do Rio Doce; mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como pedagoga no Instituto Federal de Minas Gerais. É membro do Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos na Universidade Vale do Rio Doce e do Observatório da Juventude da UFMG.

JUAREZ DAYRELL – É sociólogo, com doutorado em Educação pela USP e pós doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais de Lisboa. É professor da Faculdade de Educação da UFMG e fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG.

KAIQUE DOS SANTOS ARAUJO – É graduando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e integrante do Observatório da Juventude (FaE/UFMG).

LEONARDO CALDEIRA DE FREITAS – É sociólogo pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor de Sociologia da rede estadual de educação e integrante do Observatório da Juventude (FaE/UFMG).

LUCAS FERREIRA DOS SANTOS – Tem o ensino médio completo e é integrante do Observatório da Juventude (FaE/UFMG).

PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA – É filósofo e doutor pela Faculdade de Educação da UFMG. Professor Adjunto na Faculdade de Educação na UFMG e membro do Núcleo de Direitos e Cidadania LBGT da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

PRISCILLA D' AGOSTINI – É especialista em Arte Educação pela PUC Minas e em Gestão Cultura pela UMA; Mestre em Comunicação Social pela PUC Minas. É professora e gestora cultural, atuando em instituições culturais e sociais. Atualmente trabalha no Sesc MG.


RÔMULO PEREIRA SILVA – É sociólogo, especialista em gestão cultural pela Faculdade de Políticas Públicas da UEMG e mestrando em educação pela Faculdade de Educação da UFMG. É coordenador geral do projeto Cidade Hip Hop e integrante do Observatório da Juventude da UFMG.

SAULO PFEFFER GEBER – Psicólogo, Mestre em Educação e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e membro dos grupos Observatório das Juventudes da PUCPR e Observatório da Juventude da UFMG.

SYMAIRA POLIANA NONATO – É Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do GIZ – Rede de Desenvolvimento de Prática do Ensino Superior (Prograd/UFMG) e do Observatório da Juventude (Fae/UFMG).

WARLEY FABIANO SANTOS (BOMBI) – É arte educador, especialista em Mediação em Arte, Cultura e Educação (UEMG) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi professor de Arte e Comunicação da Oi Kabum! Escola Técnica de Arte e Tecnologia até 2016 e é integrante do Observatório da Juventude da UFMG.

Este livro foi composto em *Miller Text* e impresso em papel Offset 90 g/m² (miolo) e Cartão 300 g/m² (capa), no mês de dezembro de dois mil e dezesseis.



“O curso [de Formação de Agentes de Projetos Sociais] me deu uma visão bem ampla de como intervir na realidade da minha comunidade! Graças a tudo que aprendi no curso, hoje já estou desenvolvendo um projeto que visa movimentar o circuito artístico do bairro, despertando a vocação artística desde a infância. O objetivo é valorizar os artistas da região divulgando seus trabalhos para assim torná-los referências em todas as categorias artísticas” (Jovem, homem, Avaliação do curso Formação de Agentes de Projetos Sociais, 2014).

Este livro se propõe a fazer o que Paulo Freire nos sugere: pensar a prática, acreditando, como ele, que essa é a melhor maneira de aprender a pensar certo. Trata-se de uma reflexão sobre a trajetória e as experiências educativas desenvolvidas pelo Observatório da Juventude da UFMG, que, desde o seu surgimento, em 2003, se caracteriza como um programa de extensão, ensino e pesquisa em torno da temática da educação, cultura e juventude. Nesses anos de existência, o Observatório desenvolveu uma produção acadêmica expressiva, bem como uma série de ações de ensino e extensão que são aqui descritas. Buscamos também sistematizar e analisar três experiências educativas realizadas diretamente com xs jovens, analisando-as para refletir sobre as metodologias de trabalho educativo com a juventude que viemos construindo ao longo desses anos. Esperamos que este livro possa contribuir com você, jovem e/ou educador/a de jovens, estimulando que também reflita sobre sua prática e que esse movimento x ilumine e x transforme. Se assim for, atingimos o nosso objetivo.



OBSERVATÓRIO DA
JUVENTUDE UFMG

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

ISBN 978-85-7160-679-1



9 788571 606791